صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الخامسة عشرة　　نوفمبر ١٩٦٢　　العدد الأول

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الأستاذ محمد سعيد قدرى

الميثاق والتربية

للأستاذ محمد سعيد قدري

من المسائل التي أثيرت عند مناقشة مشروع الميثاق في اجتماعات المؤتمر الوطني مسألة الضمانات التي تكفل تحقيق ماورد في الميثاق من مبادىء . **ولست أرى لهذا التحقيق ضمانا خيرا من التعليم نفسه** ـ التعليم الذي هو اداة تكوين المواطن واعادة تكوينه على نحو يجعله قادرا بالفعل « على اعادة تشكيل الحياة » .

لكن القول بأن التعليم خير ضمان ـ بل هو اضمن طريق لتحقيق الميثاق ـ لا يعني التعليم كما ورثناه عن الماضي ولا حتى كما عشناه قبل الميثاق ؛ وانما نعني اولا واخيرا تعليما قويا قوة الميثاق . ولكي يكون التعليم قويا قوة الميثاق نفسه لابد له أن يتجسد مبادئه في فلسفته وادارته وتنظيماته وأساليبه ومحتواه وعلاقاته . ولقد وضع الميثاق هذا المعنى صريحا عندما قال :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي مقدمتها التعليم .... »

وان من يقرأ الميثاق قراءة عميقة ليجد ان الديموقراطية السليمة هي كل شيء فيه ـ هي الاشتراكية بكفايتها وعدلها ، وهي الحرية بجناحيها الاقتصادي والسياسي ، وهي الوحدة الاجتماعية بتماسك الافراد وتذويب الفوارق بين الطبقات ، وهي العلم بطريقة تفكيره وتطبيقه في الحياة من اجل رفاهية الانسان الفرد واقداره على الابتكار ، وهي التعليم بفرصه المتكافئة ومناهجه الثورية التي تمكن هذا الانسان الفرد من اعادة تشكيل الحياة .

ان التعليم مطالب اليوم بأمرين اساسيين :

أولا : أن ينقد ذاته باهدافها وتشكيلاتها وادواتها وامكانياتها على ضوء ما ورد في الميثاق نقدا يسفر عن مراجعته لنفسه وتشربه قلبا وقالبا لاتجاهات الميثاق واساليبه .

ثانيا : أن ينهض بعبء توضيح مفاهيم الميثاق ومبادئه في أذهان من فيه ومن حوله ، وان يكون خير مصدر للوضوح الفكري والنضج الفكري عند جميع المواطنين .

ومعنى هذا ان الميثاق يطالب جميع المشتغلين بالتعليم من مدرسين ومفتشين ومديرين وتلاميذ وآباء ـ وهم الذين يكونون ذاته ـ بالثورة لا بالإصلاح ، وبممارسة مبادئه لا بترديدها ، وبنسج فلسفة جديدة توجه العمل الثوري الكلي داخله ، لا الاخذ بتغيرات جزئية فيه .

ان الفرق بين الاصلاح والثورة هو الفرق بين تغيرات سطحية وتغيرات جذرية تمتاز بالواقعية وتمس الإعماق . ان الحلول الوسط والتفكير الاصلاحي فى التعليم — المبنى على وسائل العمل التقليدية — لم يعد قادرا على ان يطوى مسافة التخلف الذى طال مداه بين واقع التعليم ومطالب المجتمع الجديد عليه . ان الثورة هى الوسيلة الوحيدة التى يستطيع بها التعليم أن يخلص نفسه من المفاهيم التى كبلته ومن الرواسب التى أثقلت كاهله والانتقال الى تحقيق مبادىء الميثاق التى عبرت عن آمال الشعب .

والميثاق لا يطالب بالاصلاح الجزئى الذى كثيرا ما أخذ به التعليم ، فقد كانت هذه النظرة الجزئية دائما عقبة فى سبيل التعليم . ان الميثاق يتطلب فلسفة تربوية ثورية تعى هذه التغيرات المتناثرة التى حدثت فى كيان التعليم ، وتحوله الى طاقة حية تدفع المجتمع الى مستوى أمانيه التى عبر عنها الميثاق . وبدون ذلك قد يظل الميثاق عملاقا كبيرا بينما يستمر التعليم هزيلا ضعيفا .

والميثاق باعتباره روح المجتمع الجديد ينبغى الا يؤخذ على انه مبادىء يكتفى بحفظها وترديدها . ولهذا يجب ان يدرك القائمون على التعليم — وفى مقدمتهم المعلم — أن ثورية التعليم وجعله قوة فعالة فى التقدم الاجتماعى تتطلب ممارسة الميثاق فى جميع جوانب العملية التربوية — فى علاقاتها وادارتها وطريقتها وتوجيهها وتقويمها — حتى تتحول مبادىء الميثاق الى اتجاهات ومفاهيم وقيم تعيش وتنمو فى سلوك الافراد ، الصغار والشباب والكبار على السواء . فان الخطر كل الخطر أن يردد الاطفال والشباب والكبار مبادىء الميثاق بينما يستمر بعض المعلمين يدورون حول مفاهيم تقليدية وطرق تقليدية وعلاقات تقليدية مما يحول التعليم نفسه الى اداة شكلية رجعية جامدة .

أن هذه المسئولية الخطيرة التى تتحدى التعليم والمعلمين اليوم بعد الميثاق — هى التى أحست بها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، فبادرت بالتقدم الى رجال التعليم فى بلادنا — كما بادرت من قبل بابراز مطالب اشتراكيتنا على التربية — بهذا العدد الخاص عن « الميثاق والتربية » . وما هذا العدد الا محاولة تستهدف استخلاص بعض المغازى التربوية فى الميثاق وترجمة بعض مبادئه فى التربية والتعليم . وسوف يجد القارىء فى هذا العدد مجموعة من المقالات تمثل اجتهادا من أصحابها فى هذا الباب الجديد . ولسنا ندعى أن ما ورد فيه يبلغ حد الكمال . فالميثاق رصيد كبير يحتاج الى الدراسة والتأمل والتفكير اكثر من مرة ، ومن اكثر من بعد ومن اكثر من هيئة . ولعل هذا الجهد المتواضع يكون دعوة للمربين والمشتغلين بالتعليم ان يضاعفوا التفكير والبحث فى هذا المجال ، فيترجموا « الميثاق الوطنى » الى « ميثاق تربوى » يكون دليلا للعمل لنا جميعا فى توجيه الاجيال المختلفة من الاطفال والشباب والكبار .

متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق

للاستاذ محمد السيد روحه
وكيل الوزارة المساعد للمتابعة والتقويم

اكد الميثاق ان « الحل الاشتراكى هو الطريق الوحيد الذى يمكن ان تتلاقى عليه جميع العناصر فى عملية الانتاج على قواعد عملية وانسانية تقدر على مد المجتمع بجميع الطاقات التى تمكنه من ان يصنع حياته من جديد وفق خطة مرسومة ومدروسة شاملة » .

وثنى الميثاق على ذلك بأن « التخطيط الاشتراكى الكفء هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية والطبيعية والبشرية بطريقة عملية وعلمية وانسانية لكى تحقق الخير لمجموع الشعب وتوفر لهم حياة الرفاهية » .

وظائف المتابعة :

وتمشيا مع ما أشار اليه الميثاق فى الفقرتين السابقتين من حيث ضرورة قيام التخطيط الاشتراكى على أساس من التعاون المشترك وبناء على ظروف البيئة المحلية وواقعها يعمل جهاز المتابعة على جمع المعطيات الدقيقة من واقع الميدان وتحليلها وتصنيفها لتحدد بمقتضاها مواطن القوة والضعف وتقدر الثروات الموجودة والكامنة والمحتملة ، وتوزع الخدمات الاساسية ورفع مستوى ما يقدم منها بالفعل ، والعمل على توصيل الخدمات الى المناطق التى لم تنل حظها الملموس منها .

هذا الجمع والتحليل والتصنيف والتقدير من واقع الميدان وظيفة أساسية من وظائف المتابعة التى تنقلها الى جهاز التخطيط بصفة خاصة والى مختلف المرافق الحيوية بصفة عامة — هذا ويعتبر من وظائف المتابعة بصفة اساسية ما يلى :

- تقويم الخدمات التعليمية فى شتى الوانها وانواعها وكذلك مستويات العاملين بها ومدى ملاءمة الامكانيات والتجهيزات والوسائل لتحقيقها ومقارنة مقدار العائد من الخدمات المذكورة بما ينبغى أن يكون .
- تتبع تنفيذ الخطة للتعرف على مدى العناية به وسرعته ودقته ، والكشف عن المشكلات التى قد تعترضه لايجاد حلول لها وذلك حتى يأتى التنفيذ بالنتائج المرجوة فى تفاصيله وفى مجموعه .
- اقتراح اعادة النظر والدراسة والمراجعة لادخال التعديلات المناسبة على

الخطط الموضوعة ومستوى الأداء أو حتى على الاهداف اذا ما اقتضت الحال ذلك .

- توجيه العاملين فى الميدان وتعريفهم بفلسفة الأهداف التى رسمتها الوزارة لمرحلة معينة وتبصيرهم بها ومعاونتهم بشتى السبل على تحقيقها
- الاتصال باجهزة الوزارة وبوزارة الادارة المحلية واجهزة المحافظات لابلاغها ما تكشفت عنه عمليات المتابعة .
- الاتصال بأجهزة مديريات التعليم لابلاغها بما تقرر اتخاذه بشأن ماقدمته من مشكلات ومقترحات .

اهمية التسجيل فى عملية المتابعة :

هذه الوظائف جميعا تقوم على التسجيل ، والتسجيل الدقيق ، على أسس مبادىء مقررة . ولقد نص الميثاق على « انه لمن الزم الامور تشجيع الكلمة المكتوبة لتكون صلة بين الجميع يسهل حفظها للمستقبل . كما انها تستكمل حلقة هامة فى الصلة بين الفكرة والتجربة و «انه ... من الضرورى تشجيع كل القائمين بالتنفيذ ان يكتبوا ملاحظاتهم لتكون امام المسئولين عن التوصية . ان ذلك أمر لا يمكن أن يترك للصدفة او الارتجال » .

تنظيم التسجيل واساليبه فى المتابعة :

ولكى ينتفى عن التسجيل صفة الصدفة والارتجال كان لابد اولا من تنظيم أسلوب التسجيل ومصادره ، كما كان لابد ثانيا من تحديد عناصر المادة المسجلة .

ولقد نظمت المتابعة اجهزتها وصممت بطاقاتها على نحو يحقق ذلك ، فاجهزة المتابعة فى الوزارة ثلاثة هى :

(١) متابعة خطة التنمية (٢) متابعة المدارس (٣) متابعة المواد الدراسيه

والمفروض ان تتكامل اعمال هذه الاجهزة فى صورة كلية واحدة فى النهاية . فمتابعة المواد الدراسية تنصب على صميم ما يجرى فى المدرسة وفى الفصول بخاصة من جهد تعليمى — ومتابعة المدارس تأخذ هذا الذى جمع بشأن الجهد التعليمى فى الفصل والمدرسة لتضيف اليه واقع الامكانيات المادية والبشرية فى المدارس من كفايات فى الادارة وفى المعلمين وفى المبانى المدرسية وفى المعدات وفى المرافق وفى تنظيمات وتشكيلات العمل داخل المدرسة وبين المدرسة وغيرها من الهيئات والمؤسسات وفى كفاية المدارس من حيث العدد والمستوى والنوع لتصنع من هذا كله صورة عن واقع التعليم فى البيئات والمديريات المختلفة .

اما متابعة خطة التنمية فتقيس علياً الذي سجلته متابعة المدارس مقارنا بما يفد اليها مباشرة من تقارير المناطق بالخطة الزمنية (الخمسية) التى رسمتها الوزارة للخدمات التعليمية لترى مدى تحققها للتنمية المرجوة

وفى الوقت الذى تحيط به متابعة خطة التنمية مراكز التخطيط علما بذلك تتصل بمتابعة المدارس متابعة المواد الدراسية وبمديريات التعليم لتفيدها بالنتائج وتبصرها بالملاحظات والتعليقات التى تم الوصول اليها بغية تحسين العملية التعليمية .

ومثل هذا يقال عن متابعة المدارس ومتابعة المواد الدراسية اذ تحرص كل منهما على الاتصال بمديريات التعليم والمدارس لتفيدها بما وصلت اليه وتقدم لها التوصيات والمقترحات التى تراها فى ضوء ما كشفت عنه فى الميدان وفى ضوء المقارنات التى عقدتها بين المدارس بعضها مع بعض وبين المديريات بعضها مع بعض .

البطاقات والتقارير :

ويتصل بعملية التسجيل وضرورة العمل على استمرارها الاهتمام بالبطاقات والتقارير التى تعتبر من اهم ادوات حركة المتابعة وديناميتها فيتوقف على دقتها وشمولها سلامة المتابعة وبالتالى سلامة التخطيط والتقويم ولدى المتابعة ثلاثة انواع من البطاقات تناسب كل جهاز من اجهزتها وهى بطاقة تقويم المادة الدراسية وبطاقة تقويم المدارس وبطاقة متابعة الخطــة .

لقد اعد لكل مادة دراسية بطاقة خاصة يقوم المتابع باستيفائها عند زيارته للمدرسة من حيث :

- مناهجها ومدى ترابطها واستيعاب التلاميذ لها .
- الكتب المعدة للمادة ومدى الاستفادة منها وتقبل الدارسين لها .
- هيئة التدريس : مستوى كل مدرس بالمدرسة وكفايته وتعاونه وما فى ذلك من المواصفات والتقدير النهائى له .
- النشاط الخاص بالمادة ومدى الافادة منه .
- مستوى تحصيل التلاميذ فيها .
- طرق التدريس والتجهيزات الخاصة بالمادة من كتب ووسائل تعليمية وغيرها ومدى كفايتها والافادة منها

واما بطاقات تقويم المدارس فتهدف الى تكوين صورة واضحة عن المدرسة ككل من حيث :

- مبانيها ومرافقها ومدى كفايتها وتنسيقها
- تجهيزاتها ومدى كفايتها بها
- ادارتها ومدى كفاية القائمين بها
- تنظيماتها الداخليـــة
- أوجه النشـــاط بهـا
- نشـــاطها فى البيئة

وقد اعدت بطاقات يلائم كل منها نوعا معينا من المدارس ، وهى :

١ ــ بطاقة تقويم المدرسة الابتدائية
٢ ــ بطاقة تقويم دور المعلمين والمعلمات العامة
٣ ــ بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية العامة
٤ ــ بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية الزراعية
٥ ــ بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية العامة
٦ ــ بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية التجارية

واما بطاقات متابعة الخطة فتهدف الى تكوين صورة واضحة عن مدى تنفيذ مشروعات الوزارة الواردة بالميزانية الانتاجية .

وهى على انواع بحسب نوع المشروعات اذ توجد :

١ ــ بطاقة خاصة بفصول المراحل التعليمية والمستخدمين
٢ ــ بطاقة خاصة بمشروعات المبانى والاراضى
٣ ــ بطاقة خاصة بالتجهيزات والمصروفات الدورية
٤ ــ بطاقة خاصة بالعمالة .

وبديهى ان كل بطاقة من هذه البطاقات تختلف عن الاخرى من حيث الوظيفة ومن حيث درجة الشمول فبطاقة تقويم المادة الدراسية تنصب اساسا على قطاع معين بالذات هو التدريس وما يتصل به من مناهج وكتب وتحصيل ونشاط اما بطاقات تقويم المدارس فهى تنظم جميـــع نواحى العملية التعليمية على المستوى الذى تشمله هذه البطاقة .

وتيسيرا لاستخدام بطاقة تقويم المدارس قامت المتابعة بعمل دليـــل مفصل يتضمن العناصر المختلفة الواردة فى البطاقة وكيفية الحصول على المعطيات الخاصة بها .

كذلك تيسيرا لملء بطاقات تقويم الخطة اعد دليل من المصادر التى يمكن الرجوع اليها لاستيفاء عناصر هذه البطاقات .

التوقيت الزمنى لبطاقات متابعة المواد الدراسية والمدارس :

وبقدر ما للبطاقات والتقارير من قيمة واضحة فى عملية المتابعة فاننا لاننسى ما للتوقيت الزمنى وعلاقته بالتقارير المختلفة من اثر فى دقة التنفيذ والمراجعة عند المتابعة والتقويم وقد وضعت هذه البطاقات والتقارير على مستويات مختلفة بعضها يتصل بالمادة الدراسية بينما يتصل البعض الاخر بالمدرسة ككل وفيما يلى صورة توضح بعض هذه التقارير .

تقارير المتابعة للمواد الدراسية وتوقيتها الزمنى :

١ ـ يقوم مفتش المادة بمديرية التربية والتعليم باعداد تقرير اسبوعى عن زياراته التى قام بها خلال ذلك الاسبوع مستخدما بطاقة تقويم المادة

٢ ـ تصل فى نهاية كل اسبوع الى المفتش الاول تقارير المفتشين فى المديرية عن المادة وعليه أن يدرسها وينسقها

٣ ـ يقدم المفتش الاول فى اخر كل شهر لوكيل مديرية التربية والتعليم بعد اطلاعه على تقارير المفتشين تقريرا شاملا عن الزيارات المختلفة للمدارس عن سير المادة الدراسية .

٤ ـ يقدم المفتش الاول أثناء العام الدراسى تقريرين فتريين الى وكيل مديرية التربية والتعليم : الاول فى الاسبوع الاول من يناير والثانى فى الاسبوع الاول من ابريل بحيث يتضمنان بيانا بجملة عدد المدارس والفصول التى زارها هو وزملاؤه خلال الفترة وملاحظاتهم فى كل ما يخص المادة واقتراحاتهم العامة بشانها .

٥ ـ يقوم وكيل مديرية التربية والتعليم باعداد تقريرين فتريين يقدمهما الى السكرتارية الفنية للمتابعة والتقويم عن طريق مديرية التربية والتعليم الاول فى الاسبوع الثانى من يناير والثانى فى الاسبوع الثانى من ابريل مستخدما فى ذلك البطاقة الخاصة بكل فترة .

٦ ـ تقوم السكرتارية الفنية للمتابعة والتقويم بتجميع التقارير من مديريات التربية والتعليم المختلفة وتقدمها الى كبار مفتشى المواد الذين يقومون بدورهم باعداد تقارير نهائية ترفع الى وكيل الوزارة المساعد للمتابعة والتقويم .

تقارير المتابعة للمدارس وتوقيتها الزمنى :

يتبع نفس التوقيت الزمنى السابق فيما يختص بتقارير المدارس وذلك باحلال مفتش المدرسة والمدير المساعد المختص ومدير متابعة المدارس محل مفتش المادة ، والمفتش الاول وكبير مفتشى المادة .

مسائل تحتاج الى مزيد من البحث والمناقشة حتى تتبلور عملية المتابعة :

ونظرا لان المتابعة بادواتها وأساليبها وظيفة جديدة فما زالت هناك جوانب فيها أو متصلة بها تحتاج الى مزيد من البحث ومن المناقشة والحبكة ومن ذلك علاقة المتابعة بالتخطيط والتنسيق فيهما على النحو الذى يجعل الوظيفتين متكاملتين فى كل عضو واحد تؤدى بالعملية التعليمية الى أحسن النتائج .

ومن الجوانب الاخرى التي تحتاج الى مزيد من البحث والمناقشة مجال عملية المتابعة على الواقع وحدود هذه المتابعة وما يتصل بهذا من تحديد لمسئوليات المتابعة على شتى المستويات .

ولعل من أهم الاسئلة التي يداب جهاز المتابعة الان على ايجاد اجابات شافية فعالة لها ما يأتى :

ما الجوانب الاجتماعية والاقتصادية التى ينبغى للمتابعين رصدها للافادة منها فى تقدير الخدمات التعليمية وتقويمها ومتابعة نموها ؟

كيف يمكن رصد هذه الجوانب من حيث :

- مصادر المعلومات والوقائع
- القائمين بعملية الرصد هذه
- أساليب الرصد وطرقه ، وبالذات من حيث كيفية التسجيل وحصره فى نقاط واضحة محددة بينة .

ما مدى تلاؤم نوع التعليم الموجود بالجهة مع عدد سكانها ونشاطهم البشرى وظروفهم الاجتماعية ومستقبل نشاطهم الاقتصادية :

- عدد الاطفال فى مراحل التعليم المختلفة ونسبتهم الى السكان
- عدد الاطفال فى كل مرحلة ونسبتهم الى مجموع الاطفال فى سن هذه المرحلة .

عدد الاطفال فى كل نوع من انواع التعليم ومدى تمشى ذلك مع احتياجات الاقليم

عدد الاطفال المنتظر تخرجهم فى كل مرحلة والمستقبل المنتظر الذى ينتظرهم سواء فى مراحل التعليم التالية او فى الحياة ذاتها .

مستقبل من تخرجوا من المدارس فى العام السابق .
ما دور المدرسة فى عملية المتابعة من الابعاد السابقة ؟

ما دور متابع الوزارة فى عملية المتابعة من الابعاد السابقة ؟

ما دور الاجهزة الادارية والفنية على مستوى المديريات التعليمية فى عملية المتابعة من الابعاد السابقة ؟

كيف يمكن تنسيق أعمال هذه العناصر جميعا فى عملية المتابعة ؟ بعبارة اخرى ما التنظيم المقترح على المستويات السابقة لجعل عملية المتابعة دقيقة ميسورة ؟

كيف يتم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس فى المدرسة للاضطلاع بدورهم فى عملية المتابعة كما يحدد فى (٤) ؟

- ما الصعوبات التى تحول بين اعضاء هيئة التدريس فى المدرسة وبين اضطلاعهم بهذا الدور ؟
- كيف يمكن الافادة من تنظيمات المدرسة وخاصة مجالس الاباء والمعلمين فى اضطلاع المدرسة بدورها فى عملية المتابعة ؟
- كيف يمكن توفير التعاون بين المدرسة وبين أهل البيئة المحلية من فنيين واخصائيين وأولياء أمور ولجان اتحاد اشتراكى فى عملية المتابعة ؟
- كيف يمكن تنظيم التعاون بين مجموعة من المدارس فى البيئة الواحدة للاضطلاع ببعض عمليات المتابعة ؟

ما التداخل والتكرار والفجوات بين عمل مديريات التعليم واجهزة المتابعة فى الوزارة فى مجال المتابعة ؟

ما التنظيم المقترح انشاؤه لتيسير مجرى العمل وخلق التكامل بين عمل أجهزة المتابعة فى الوزارة واجهزة المديريات فى مجال المتابعة ؟

كيف يمكن توعية هيئات التدريس فى المدارس بأهداف التعليم وترجمتها الى واقع عملى ؟

كيف يمكن لكل مدرسة أن تحدد مشكلاتها وتصنيفها وترصدها ويعلم بها الجهات المسئولة للاسهام فى حلها ؟ وما دور المتابع فى توعية هيئة التدريس بمشكلاتهم المدرسية ؟

ما مجالات العمل المدرسى وكيف يمكن تصنيفها ليسهل رصدها وتعليلها ودراستها وتقويمها ومتابعتها ؟

كيف يمكن تطوير كل من بطاقة تقويم المدرسة والمادة بحيث يتوافر فيهما ولهما :

- سلامة التصنيف
- الشمول للمجالات اللازم رصدها فى العملية التعليمية وما يتصل بها
- الشمول للعناصر المختلفة فى كل مجال
- سهولة تناولهما
- سهولة ملئهما
- سهولة تفريغهما والافادة منهما
- اكفأ العناصر لاستخدامها

- انسب الأوقات لاستخدامها

كيف يمكن تقويم الكتاب المدرسي على المستوى الاجرائي ، وكيف يمكن توفير بطاقة لهذا التقويم ، وما البنود التى تشتمل عليها هذه البطاقة ، ومن يقوم بمثلها وكيف يمكن الافادة منها ؟

كيف يمكن الافادة من بطاقة تقويم المادة وبطاقة تقويم الكتاب المدرسي ان وجدت) عند استخدام بطاقة تقويم المدرسة ؟

كيف يمكن الافادة من بطاقة تقويم المدرسة فى رسم صورة عن واقع التعليم فى بيئة من البيئات أو اقليم من الاقاليم ؟ ومن الذى سيضطلع بعبء تجميع محتوى البطاقات المختلفة ؟

كيف يمكن الافادة من الصورة المرسومة عن التعليم من واقع بطاقات تقويم المدرسة فى عمل متابعة خطة التنمية ؟

ما مسئوليات المتابع وما مسئوليات المفتش ؟ ما مجالات المتابعة وما مجالات التفتيش ؟ وكيف يمكن التنسيق بين عمليهما ؟

- هل يفضل أن تكون عملية المتابعة عملية جماعية بحيث يقوم بها اكثر من فرد واحد فى وقت واحد (فى صورة لجان) ؟

- اذا كان لعملية المتابعة ان تكون عملية جماعية . فممن تتكون لجان المتابعة ؟

دينمية عملية المتابعة :

ان المتابعة وظيفة وليست جهازا بعينه او ادوات واتجاهات بعينها تصدر من مستوى واحد . انها حركة اتصال مستمر بالواقع الاجرائى حركة اندفاع الى اعلى من هذا الواقع بالفعل ، انها فعل واستجابة على شتى المستويات التعليمية يؤديان الى مزيد من الفعل والاستجابة وهكذا . انها قبل هذا وبعد هذا استقصاء ودراسة علمية وعملية .

من أجل هذا فان المتابعة عملية تتقاسمها - أو ينبغى أن تتقاسمها - فى تعاون وتكامل اجهزة الوزارة واجهزة مديريات التعليم والعاملون فيها على المستوى الاجرائى فى المدرسة والبيئة . ومن هنا كانت اهمية التعاون الجدى والتنسيق فى عملية المتابعة بين مديريات التعليم واجهزة الوزارة .

ان التخطيط لكى « يكون عملية خلق علمى منظم يجيب على جميع التحديات التى تواجه مجتمعنا » يحتاج أشد الاحتياج الى هذه العملية التعاونية التى نسميها المتابعة وهو يحتاج اليها بالذات فى أساس صورها وأحسنها ، ومن اهم معايير السلامة والحسن فى المتابعة دقتها وعلميتها وصراحتها . ومن أجل هذا وجب أن يكون شعارها نص الميثاق :

« ان أى محاولة لاخفاء الحقيقة او تجاهلها يدفع ثمنها فى النهاية نضال الشعب وجهده للوصول الى التقدم » .

التخطيط للتعليم

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير تخطيط الاعدادى والثانوى
بوزارة التربية والتعليم

مسائل عامة

التعليم العام : ونقصد به تلك الفترة التى يقضيها التلميذ فى المدارس منذ بداية التحاقه بالمرحلة الاولى حوالى سن السادسة حتى نهاية المرحلة الثانوية حوالى سن الثامنة عشرة فنحن نستبعد منها مدارس الحضانة السابقة للمرحلة الاولى وكذلك مراكز التدريب وما شابهها حتى لو كانت موازية للتعليم العام اذ انها تعتبر اعدادا لعمل معين اما التعليم الفنى بانواعه السابقة للمرحلة العليا فيدخل ضمن التعليم العام باعتباره تعليما قبل اى شىء آخر وتبدأ فترة التعليم العام مبكرة فى بعض البلاد حيث تبدأ فى سن الخامسة وفى بعضها تبدأ فى السادسة وقد تتاخر بدايتها الى سن السابعة . وتقتصر مدتها فى بعض البلاد على ١٠ سنوات وقد تصل الى ١١ سنة او ١٢ سنة ولعل المدة الاخيرة هى المدة التى استقرت عليها البلاد التى وصلت اليها كما انها المدة التى تعمل الدول الاخرى على تحقيقها .

وقد تنقسم مراحل التعليم العام الى :
ابتدائى وثانوى
أو ابتدائى واعدادى وثانوى
أو ابتدائى وثانوى واعدادى
أو بتدئى ومتوسط وثانوى

ومرحلة التعليم الابتدائى مدتها ٦ سنوات وتتجه معظم دول العالم الى الزامية هذه المرحلة على الاقل بل ان دولا كثيرة اخذت تعمل على الزامية المرحلة الاعدادية حتى لاتنتهى فترة الالزام قبل سن العمل « ١٥ سنة » .

وعلى اية حال فالتعليم العام المناسب حتى سن العمل على الاقل حق لجميع المواطنين ينبغى الا تضعف موارد الدولة عن تحقيقه لانه الوسيلة لتكوين مواطنين فى مستوى انسانى فلا يجوز ان يترك التلميذ المدرسة قبل سن العمل ولذلك تعنى دول العالم المتقدمة بفرض الزاميته ومجانيته باعتباره وسيلة للوصول الى مستوى افضل لحياة المواطنين وتخطط لتحقيق ذلك بحيث لايترك التلميذ التعليم الا الى العمل ، وليست الزامية

المرحلة الابتدائية ومجانية بقية المراحل الا وسيلة لوضع تخطيط لتنفيذ حق المواطنين في التعليم الى سن العمل .

يدفعنا ذلك الى اعادة تخطيط التعليم مرتبطا بتخطيط القوى العاملة فاذا كانت احتياجات العمل لاتبدأ قبل سن ١٥ ، كان من الضرورى أن يبقى التلاميذ في المدرسة حتى هذه السن وان يتركها العدد اللازم للعمل وان يستمر الباقون الى نهاية المرحلة التالية حيث يعدون لاعمال مناسبة تمتص العدد الاكبر منهم ويستمر في الدراسة العليا الباقون ليعدوا لاعمال تتطلب مستوى اخر وهكذا تصبح عملية التخطيط من ناحية العدد صحيحة ولها اساس علمى سليم ومتمشية مع احتياجاتنا الفعلية للقوى البشرية العاملة في مستوياتها المختلفة وتصبح المدرسة فعلا محققــــة لوظيفتها الاجتماعية التى من اجلها اقامها المجتمع ووضع لها نظم الالزام والمجانية .

اما التخطيط : فنقصد به تلك الوسيلة المنظمة التى تتضمن معرفة الاحتياجات المتطورة للجماعة ، والعمل على سدها بطريقة متطورة ومرنة ، كما وكيفا وتوجيه هذه الجماعة في اتجاه اهدافها ، فالتخطيط القومى طبعا تخطيط شامل يتم فيه حصر كافة موارد المجتمع مادية وبشرية ، وتعبئتها لتحقيق أهداف هذا المجتمع . وهو عملية مستمرة . ذلك أن هذا الهدف يصبح بداية لهدف اخر حين يتحقق وهكذا تبدو عملية التخطيط عمليــة مستمرة وهادفة وموجهة للتطور الاجتماعى .

والتخطيط عملية كلية في كل المستويات ، فالتخطيط للدولة عمليــة كلية يجب ان يشمل الجوانب كلها في وقت واحد ، والتخطيط الاقليمى عملية كلية كذلك يجب ان تشمل الجوانب كلها ، في هذا الاقليم في وقت واحد ، وهكذا نستطيع أن نتدرج حتى نصل الى تخطيط المنهج فنجده عملية كلية يجب أن تشترك فيها الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية حتى نصل الى منهج متكامل يؤدى الى نمــــو شخصيات متكاملة للتلاميذ والمدرسين ، ومن هنا جاءت ضرورة الاستعانة باللجــان الاستشارية التى تضم رجال الاقتصاد والاجتماع والثقافة . وتخطيط العمل في المدرسة عملية كلية ايضا يجب أن يتناول العمل في المدرســـة في اطار الحياة الاقتصادية والاجتماعية في البيئة التى تقوم فيها ، ومن هنا جاءت ضرورة الاستعانة بمجلس الآباء والمعلمين ومجلس القــرية والمدينة . فالتخطيط كما نتصوره عملية دائرية لا نستطيع أن نقول انها تبدأ من اعلى الى اسفل ، او من اسفل الى اعلى ، وانما تبدأ من كل مكان وتتبلور اولا في صورة فلسفة ولكن هذه الفلسفة قائمــة على احســاس عميق بحاجات المجتمع واهدافه وامكانياته . وهذه الحاجات والاهداف والامكانيات لا يمكن الشعور بها الا نتيجة الاتصال المباشر السريع بجميع افراد الشعب فهى نابعة منهم ، ومن هنا جاءت فكرة التوجيه الشعبى

والقيادة الجماعية ، فالجماهير الشعب أساس التخطيط ، وبلورة هذا الاحساس هو فلسفة التخطيط ، فالشعب اذن هو وجه التخطيط لانه عبارة عن ادراك لاحساساته وحاجاته وهو وسيلة لسد هذه الحاجات عن طريق استغلال قوى الشعب صاحب القيادة في كل عملية تخطيطية . فاذا كان هدف الجماعة مضاعفة الدخل القومي ورفع مستوى المعيشة في خمس سنوات أو عشر كان من الضروري حصر كافة موارد المجتمع الحالية ثم وضع خطة اقتصادية لتنمية هذه الموارد بحيث يصبح دخل الفرد ضعف ما هو عليه في الفترة الزمنية المحددة لذلك فتدرس حاجات التنمية الاقتصادية في الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات فيوضع اطار للخطة يوضح الارقام والمؤشرات التي تحدد للاقتصاد القومي وجزئياته مستويات معينة يجب أن تبلغها عناصره الاقتصادية . كما أنه يتناول أيضا معالجة جميع مشاكل السياسة الاقتصادية والاجتماعية والمسائل الفنية والإنسانية التي تعترض سبيل التنفيذ الفعلي لمحتويات هذا الاطار .

وبعد وضع الاطار العام للسنوات الخمس أو العشر مثلا يوضع اطار سنوى يحقق جزءا من هدف الاطار العام . وفي كل عام يعاد تقويم ما تم ، ويعاد النظر في تخطيط الفترة القادمة على ضوء الوضع الحاضر وهكذا .. والإطار العـــام للتخطيط يتضمن طبعا تخطيط التعليم باعتباره عمليـــة انتاجية .

التخطيط في التعليم

ودون أن نستطرد الى الدخول في تفاصيل التخطيط القومي ووسائله نستطيع أن نسلم بامرين :

١ ـ ان التعليم عملية انتاجية نقصد بها زيادة انتاج الفرد كفرد وكعضو في جماعة فالمفروض أن الشخص غير المتعلم ان كان ينتج وحدة من العمل في ساعة فان هذا الفرد نفسه لو تعلم فانه يستطيع أن ينتج أكثر من وحدة في الساعة ، وقد يصل انتاجه الى أضعاف مضاعفة بالاضافة الى قدرته على زيادة كفايته الانتاجية بنفسه عن طريق كشف خير وسائل مضاعفة الانتاج .

هذا بالاضافة الى أن التعليم الصحيح يؤدى الى حسن تقدير الانسان لنفسه وهذا التقدير من شأنه أن يدفعه الى زيادة الانتاج ، والى عدم قبول العمل في دوائر تستغله فكلما زاد التعليم الصحيح في مجتمع من المجتمعات ارتفع مستوى المعيشة واختفت المهن التي يستغل فيها الافراد . ويخطىء من يحسب أن طرق التربية الحديثة (الصحيحة) فيها ضياع ، فالواقع أن طرق التربية الحديثة تهدف

الى تحقيق أغراض التربية باقصر طريق وجهد ومال فهى طرق اقتصادية تعمل على تحقيق الاقتصاد فى المجهود وفى الوقت وفى المال .

٢ – ان التخطيط فى التعليم يهدف الى اعداد الناس (محور العملية الانتاجية) لتحمل مسئولية الانتاج المخطط ، والخدمات المخططة فى الوقت المناسب بالكفاية المناسبة وفى المكان المناسب . فاذا كان التخطيط الاقتصادي والاجتماعى يترجم فى صورة مصانع ومؤسسات يقيمها القطاع العام أو الخاص فان تخطيط التعليم يترجم فى صورة اعداد علماء واخصائيين وفنيين وعمال فى درجات متفاوتة لتحمل مسئولية العمل فى هذه المصانع والمؤسسات ، وتحقيق أهدافها الانتاجية .

ولا معنى لان نقيم المصانع ونصلح الاراضى دون أن نعد فى الوقت نفسه المهندسين والعمال والمزارعين الذين يتولون الاعمال فى الوقت المناسب وكثيرا ما حدث فى البلاد العربية أن بنيت المصانع أو حفرت المناجم ثم لم نجد من المهندسين والفنيين والعمال من يتولون مسئوليتها فتولاها الاجانب ولهذا كان لابد من وجود تخطيط شامل اقتصادي وانسانى يتولى تطوير العملية الاقتصادية واعداد الناس لتحمل مسئولياتها ومن هنا جاءت أهمية ارتباط تخطيط التعليم بالتخطيط القومى وتخطيط القوى العاملة بنوع خاص ويجب أن نتذكر دائما أننا لا نخطط الناس للحياة وانما نخطط الحياة للناس ليعيشوا حياة أفضل وأن الدول الاشتراكية تتحمل مسئولية ايجاد عمل فى مستوى انسانى لكل فرد فى الوقت المناسب ومن هنا كان لابد لها أن تضع لهذه العملية خطة تتضمن تطوير الاعمال الى المستوى الانسانى بحيث تمتص جهود كل القادرين عليه ويقوم جهاز التعليم بالتخطيط لاعداد القوى البشرية اللازمة لذلك .

التخطيط القومى والتعليم

والخلاصة أن التعليم كعملية انتاجية يجب أن يرتبط ارتباطا وثيقا بالتخطيط القومى ، ففي الوقت الذى تبنى فيه المصانع وتمهد فيه الاراضي وتحفر المناجم يكون التعليم قد أعد من المهندسين ورجال الصناعة والزراعة والتجارة والعمال والمزارعين من يضطلعون بمهام العمل فى هذه المؤسسات ويشمل التخطيط القومى احتياجات البلاد الى كل نوع من انواع العمل والمهن والمستوى المهنى والعمالى لكل فئة . ثم يبدأ جهاز التعليم فى تخطيط وسائل تحقيق ذلك فيدرس احتياجات القطاعات الخاصة والعامة من الأيدى العاملة ودرجة كفاية كل منها ومن أصحاب المهن والعلماء والمستوى المطلوب ، والجهة التى سيعملون بها ، والامكانيات المتوفرة فى البلاد ويضع تخطيطا شاملا على أساس هذا كله .

قد يتطلب الامر انشاء جامعة فى مكان معين لتتعاون فى تحقيق خطة الانتاج ولتزود المصانع والمزارع بخريجيها فى الوقت المناسب ، وقد يتطلب الامر ارسال بعثات فى أنواع من الدراسات غير متوفرة هنا ، وقد يتطلب الامر اعداد دراسات تدريبية أو غير ذلك من الوسائل المعروفة .

وبذلك يوضع تخطيط التعليم متعاونا ومستجيبا لحاجات البلاد فيعد الفنيين والعلماء فى الوقت المناسب وفى المكان المناسب .

ولكن انشاء جامعة أو معهد صناعى أو زراعى عال او متوسط يجب أن يسبقه دراسة شاملة لامكانيات المكان الذى تقام فيه فهل يتوفر فى هذا المكان الطلاب ؟ وهل تتوفر لهم ولاساتذتهم سبل الحياة ؟ وهل يجد الخريجون أعمالا قريبة ؟ وهكذا ..

المسألة اذن قد تحولت من مجرد حاجة البلاد الى عدد من المعاهد الى حسن اختيار المكان المناسب لانشاء هذه المعاهد بحيث تأخذ وتعطى من البيئة المحيطة بها .

ومن هنا جاءت أهمية المام المخطط فى التعليم بظروف البلاد وامكانياتها ، والاشتراك فى التخطيط القومى بما يجعله قادرا على أن يفيد فيه وأن يستفيد مما تم فى اطاره العام ليقوم من جانبه بتحقيق ذلك فى اطار عملية التخطيط التى يخطط لها .

عملية التخطيط اذن كانت تبدأ فى صورة فلسفة او هدف للجماعة فانه يجب أن تقوم على أساس دراسة شاملة للواقع يشترك فيها مخططون فى دوائر المال والاقتصاد والانتاج والعمل والاجتماع والسياسة والتعليم فيضعون خطوطها العريضة مع بعضهم البعض ، ثم يقوم كل منهم فى دائرته بتخطيط العمل بما يحقق اهداف الخطة القومية الشاملة .

التخطيط فى التعليم العام

ان هيئة التخطيط العليا يتمثل فيها التعاون بين ميادين العلم والانتاج والخدمات وهذه الهيئة تترجم أهداف المجتمع فى صورة مشروعات واعمال معتمدة فى ذلك على البيانات والمعلومات التى تأتى اليها من اجهزة التخطيط الميدانية . ففى جهاز التعليم مثلا هناك اجهزة للتخطيط فى ميدان التعليم المهنى وأخرى فى ميدان التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى وثالثه للتعليم العالى والجامعى وهكذا .. وكل منها لديه صورة كاملة عن امكانية البلاد حصل عليها من وحدات التخطيط بالمحافظات . وكل جهاز من أجهزة تخطيط التعليم تقوم بعملها فى اطار التخطيط العام وهكذا الحال فى بقية الميادين الاخرى .

فكان عملية التخطيط تقوم أصلاً على معرفة وثيقة بامكانية البلاد ثم وضع خطة لتحقيق اهداف هذه البلاد عن طريق رسم صورة المجتمع الجديد ووضع خطة عملية للوصول الى هذا الهدف . وهذه الخطة يتسلمها جهاز التعليم فيضع لها الصورة المحققة لذلك فى ميدان التعليم . فجهاز التخطيط فى التعليم اذن قد شارك فى وضع الاطار العام للخطة وهو يقوم بالتخطيط التفصيلى لها ومتابعة تنفيذ الخطة التى رسمها وتقويمها وتعديل خطته على ضوء خبرته . وهكذا تستمر عملية التخطيط والتقويم والتعديل والتطوير مما يحقق للمجتمع اهدافه فاذا تحقق هذا الهدف اصبح هو نفسه نقطة انطلاق للمجتمع ينتقل منها الى هدف آخر وهكذا تسير الحياة فى المجتمعات الحية سيرا متطورا من حسن الى أحسن .

التعليم العام حق للمواطنين جميعا

لا شك ان التعليم العام سواء تم فى مدرسة فنية أو غيرها وسواء كان هذا التعليم فى المرحلة الاولى أو الثانية فان الغرض منه تثقيف الناس بما يجعل منهم مواطنين مستنيرين قادرين على ان يشقوا طريقهم فى الحياة الدراسية التالية أو فى الحياة العملية على اساس من معرفة امكانياتهم وامكانيات الزمان والمكان الذى يعيشون فيه فهو تعليم ضرورى لكل المواطنين يهيئهم للحياة المتطورة فى المجتمع المتطور قبل اعدادهم لحرفة معينة أو مهنة معينة . وقد ترتب على تقدم الحضارة والعلوم زيادة الفترة اللازمة للنضج وتبين اتجاهات كل فرد وامكانياته وبالتالى زادت فترة التعليم العام فوصلت الان فى كثير من بلاد العالم الى اثنتى عشرة سنة يقضيها التلميذ فى الالمام بالثقافة التى تجعل منه انسانا يفهم معنى الانسانية ويقدرها فى نفسه وفى غيره قبل أن يدخل فى اعداد نفسه لمهنة معينة أو حرفة معينة اختارها ووجه اليها عن طريق معرفة واعية بامكانياته فى اطار المجتمع الذى يعيش فيه .

وعلى هذا الاساس نجد الامم كلها تقريبا قد جعلت المرحلة الاولى مجانية والزامية وهى تعد العدة لزيادة فترة الالزام الى ما بعد ذلك مع تنويعها بما يتلاءم مع حاجات الفرد والجماعة .

تخطيط مرحلة التعليم الاولى الالزامية

يتطلب هذا التخطيط دراسة شاملة للسكان ومواطنهم وتحركاتهم ثم للمدارس القائمة ومدى سدها لحاجات ما حولها . ثم وضع سياسة لبناء مدارس جديدة وتجديد القديم وعمل اضافات على بعض المبانى القديمة ، ويتطلب ايضا بناء المدرسة فى شكل يسد الحاجة ويسمح بسد الحاجات فى المستقبل مع مراعاة استغلال المبنى الى درجة التشبع والمحافظة عليه لكى يؤدى وظيفته أطول مدة ممكنة .

كذلك يتطلب التخطيط التفكير فى اعداد المعلمين وتدريبهم ووضع خطة شاملة كذلك تعد المعلمين كما وكيفا وتدريبهم بحيث يمكن الاعتماد عليهم فى سد حاجات التوسع فى التعليم كما وكيفا .

فاذا كانت المشكلة هى عدم توفر اماكن للملزمين ينبغى حصر هؤلاء ووضع خطة لاستيعابهم فى فترة معقولة تمكن من اعداد المعلمين والمبانى فى نفس الوقت .

ويراعى فى بناء المدرسة الابتدائية ان تنشأ فى المكان المناسب للتلاميذ بحيث لايضطر التلميذ الى قطع مسافات طويلة حتى يصل الى مدرسته ولاان تزدحم المدرسة بحيث يزيد عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذ (١٢ فصلا × ٤٠ تلميذا هو العدد المعقول للمدرسة) . وفى الجهات المخلخلة السكان لا بأس من أن تنشأ مدرسة ذات معلم واحد أو معلمين يدرسان للصفوف كلها فى حجرة او حجرتين . فاذا كان هناك مجال فى الخطة السكانية الى زيادة السكان فيعمل حساب هذا التوسع التدريجى فلا تبنى المدرسة لسد حاجة ملحة ثم تبدو بعد قليل من السنوات أنها أصبحت غير ذات موضوع ولابد من تغييرها .

ومن جهة أخرى لا بأس من أن يعهد الى المعلم بأعمال أخرى يقوم بها جنبا الى جنب مع عمله الاصلى فى التعليم على أن تكون من النوع الذى يعينه على زيادة الاتصال بالناس وخدمتهم . فلا بأس من أن يكون المعلم فى القرية كاتب عقود الزواج فيها أو امام مسجدها او عضو مجلس ادارة جمعيتها التعاونية وهكذا .. وبذلك نضمن له أجرا مناسبا ومساعدة على الاستقرار والرضا فى عمله الى جانب ان عمله الجديد سوف يجعله على اتصال أكبر بتلاميذه فيسهل عليه توجيههم . كل ذلك يجعلنا نفكر جديا فى تخطيط اعداد المعلمين من ابناء الجهة التى يعملون فيها . ولا يكفى أن نضع خطة اعداد المعلمين بل لابد ان يسير معها وضع خطة لتدريبهم بين الحين والحين حتى يمكنهم ملاحقة التطورات فى المهنة التى يعملون فيها . ولهذا نجد المخطط فى المرحلة الاولى فى حاجة الى التعاون مع المخططين فى القطاعات الاخرى . واذا كانت الخطوط العريضة يمكن وضعها فى العاصمة فان عملية التخطيط التفصيلية ينبغى أن تتم اقليميا ولهذا كان لابد من تزويد كل اقليم بحاجته من معاهد اعداد المعلمين وتدريبهم ولابد من اشراك سلطات الاقليم فى تخطيط حاجات التعليم الابتدائى بصفة عامة على أن تتحمل مسئولية التنفيذ بعد ذلك .

بقيت مشكلة تخطيط المناهج والوسائل التعليمية لهذه المرحلة ، وفى هذه يمكن الاكتفاء بوضع الخطوط الرئيسية العامة على أن يشترك فيها ممثلو التعليم فى الاقاليم وعلى ان يترك مجال للحرية فى التطبيق وفق ظروف

الزمان والمكان ، وبذلك نضمن تحقيق أهـــداف هذا التعليم من تكوين مواطنين مستنيرين ملمين ببيئتهم المحلية وبظروف بلادهم بصفة خاصة .

فعملية التخطيط فى التعليم الابتدائى اذن ينبغى ألا ننظر اليها مـن ناحية الكم والتوسع فى التعليم وتحقيق مكان مناسب لكل طفل فى سـن الالزام وانما ينبغى أن نفكر فيها ايضا من ناحية وضع خطة لرفع مستوى اداء الخدمة التعليمية وتقويمها من آن لآخر وتعديل ذلك فى ضوء ونتائج هذا التقويم .

أما المرحلة الاعدادية (١٢ ـ ١٥ سنة) فهى مرحلة لا زالت فى دور البحث من ناحية الالزام ولهذا ينبغى أن نخطط لها فى اتجاهين :

١ ـ الاتجاه الاول هو سد حاجة العمـل الى المنتهين من المرحلة الاولى ان كان هناك حاجة اليهم ولكن الواقع أن التطور الاقتصادى وقوانين العمل اخذت تحول دون الاستفادة من الاولاد قبل سن ١٥ سـنة الامر الذى يجعلنا نفكر كثيرا قبل ان ندفع بهؤلاء الى ميدان العمـل فى سن لم يستعدوا فيها بعد للعمل ولم تظهر استعداداتهم لنـوع منه دون الاخـــر واذا كنا لا نستطيع أن نستوعب هؤلاء جميعا فى مدارســنا الاعدادية فينبغى أن نضـع نظاما لتثقيفهم ولو لفترات قصيرة عن طريق الجامعات الشعبية والوحدات المجمعة او فى فصول مسائية أو غير ذلك من الوسائل الكثيرة . وعلى المخطط فى ميـدان التعليم الاعدادى الا يكتفى بوضع خطة تعليم من لا يلتحقون بالمدارس بل وخطة تثقيف من يلتحقون بالعمل قبل سن الخامسـة عشرة .

٢ ـ أما الاتجاه الاخر الذى ينبغى أن يعمل المخطط فى التعليم الاعـدادى حسابه فهو انه ان عاجلا أو آجلا سوف تتحـول هذه المرحلة الى مرحلة الزامية ما دام مستوى التنمية الاقتصادية قد ارتفع بحيث أصبح فى حاجة الى عمال مثقفين ناضجين ولذلك كان واجب المخطط أن يدرس امكانية الدولة وأن يضع خطة للتوسع فى التعليم الاعدادى العام فى ضوء الاعداد المتزايدة لمن يلتحقون بالمرحلة الابتدائية ويصلون الى نهايتها بحيث يأتى يوم قريب تزيد فيه مرحلة الالزام فيكون على استعداد لها فلا تكرر ما فعلناه بالنسبة للمرحلة الابتدائيـــة التى فرضنا فيها الالزام قبل أن نخطط لتنفيذ ذلك .

والاتجاه فى التوسـع فى المرحلة الاعـدادية يدفعنا الى اعادة تخطيط مناهجه بحيث يتلون بلون عملى بجانب اللون الثقافى وبحيث تتسع دائرة الاختيار حتى يجد كل تلميذ ما يسد حاجته فيه وما يجعله أهلا بعد ذلك للدخول فى معترك الحياة العملية أو الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية أو الاكاديمية .

واذا كنا قد حرصنا على الا نبعد المدرسة الابتدائية كثيرا عن مساكن التلاميذ فاننا أيضا كمخططين يجب أن نحرص على الا نبعد المدرسة الاعدادية عنهم ففي الجهات المزدحمة نضعها فيما بين المدارس الابتدائية . وفي الجهات المخلخلة السكان لا بأس من أن تشغل فصولا مع المدرسة الابتدائية مع العناية بتخصيص معلمين لها خصوصا واننا نتصور انه ان قريبا أو بعيدا سوف تكون الزامية .

٣ ـ الاتجاه الثالث الذي يجب أن نلاحظه في تخطيط التعليم الاعدادي هو أن التعليم الفني في المستوى الاعدادي مفروض أن يتلاشى نتيجة التطور في ميادين الصناعة والزراعة والتجارة بحيث يصعب على التلميذ أن يعد له في سن مبكرة بالاضافة الى أن ميوله واستعداداته لم تكن قد ظهرت بعد والحرف التي يمكن أن يقوم بها الطفل في سن ١٢ يستطيع أن يتعلمها عن طريق التدريب وهي آخذة في الزوال ولذلك فليس هناك ما يدعو لذكر عمل المخطط في هذا النوع من التعليم في هذا المستوى ويكفي أن يطعم المناهج بنواح عملية تساعد التلميذ على احترام العمل والاسهام في بعض المهارات والاتجاهات اللازمة له في هذا السن والتعرف على ميوله واتجاهاته .

اما في المرحلة الثانوية :

فان عملية التخطيط ينبغي أن تبدأ أولا باختيار من يسدون حاجة الصناعة والزراعة والتجارة والحرف الاخرى ممن يعدون في المدارس الفنية من ذوى الاستعداد لها ، ومن يتبقى بعد ذلك فيمكن أن يلتحق بالمدارس الثانوية العامة وفي هذا أيضا ينبغي أن تتوسع الدولة قدر استطاعتها حتى تجد الجامعة والمعاهد العليا العدد الكبير لتختار منهم من ترى فيهم القدرة والاستعداد للدراسة فيها . فاكبر ما يصاب به التخطيط أن يحد من فرص التعليم الاكاديمي حتى لا يزيد الضغط على التعليم العالي فان من مصلحة التعليم العالي أن يجد امامه عددا وافرا يختار من بينهم ثم أن الحد من فرص التعليم قد يحول دون بروز كفايات لم تكن قد نضجت بعد ومن لا يلتحق بالتعليم العالي فان ثقافته العامة والمهنية التي زود بها في أثناء دراسته الثانوية يمكن ان تعينه على اختيار العمل المناسب بعد تدريبه عليه فترة قصيرة .

يبدو أن المدارس الثانوية العامة أكثر جاذبية للتلاميذ وأن الدعوة الى التوسع فيه قد تؤدي الى انصراف التلاميذ عن التعليم الفني خصوصا وان بلادنا بنوع خاص لسبب أو لآخر عزف اهلها عن العمل اليدوي او العمل على الآلات ولكن حل هذه المشكلة في نظرنا لا يكون بالحد من التوسع في التعليم الثانوي العام بل هناك وسائل كثيرة منها أننا لا نتوسع فيه الا بالقدر الذي يتبقى بعد سد حاجات العمل في سن ١٥ والمدارس الفنية

بأنواعها المختلفة ، ومنها أن النهضة الصناعية والإقتصادية فى البلاد ، وانتقالها الى أيدى القطاع العام والخاص بعد أن كانت فى يد الاجانب والاستغلاليين وما ارتبط بهذه النهضة من رفع شأن العمل والعمال والاتجاهات الاشتراكية وآثرها ورفع شأن العمل والعمال ماديا وأدبيا كل ذلك اذا ارتبط بتوجيه واعلام منظم بالاضافة الى ضرورة تأخير مرحلة التعليم الفنى الى سن ١٥ او أكثر حتى تصبح ميول التلاميذ أكثر وضوحا وتطعيم هذا النوع من التعليم بقدر معقول من الثقافة كل هذا يمكن أن يحل ظاهرة العزوف عن هذا النوع من التعليم . وبالاختصار فاننا ندعو الى تثقيف التلاميذ فى المدارس الصناعية وتمهين تلاميذ المدارس الاكاديمية حتى تذوب الفوارق بينهم ويجد تلاميذ النوع الاخير ممن لا يلتحقون بالجامعة نوع العمل المناسب لهم بعد تدريب قليل كما يحصل خريجو المدارس الثانوية الصناعية على درجة معقولة من الثقافة تجعلهم يحترمون انفسهم ويحترمون مهنهم فيحترمهم الناس : ويرضون عن انفسهم ، ويرضى عنهم الناس ، فلا يعود الناس يرفضون من شأن طلاب الثانوية العامة على حساب الثانوية الفنية . وما دمنا قد بدأنا بسد حاجات سوق العمل ثم التعليم الفنى قبل التوسع فى التعليم العام وثقفنا طلاب النوع الاخير بالثقافة المهنية فلن نخشى من ظاهرة التعطل فى الخريجين لاننا أعددناهم لسوق العمل جنبا الى جنب مع اعدادهم الثقافى وبذلك زدنا امكانيتهم الانتاجية وقدرتهم على شق طريقهم فى الحياة فى مستوى انسانى معقول .

فتخطيط التعليم الثانوى من ناحية الكم يجب ان يحقق فى فترة معقولة امتصاص كل من لايحتاج اليهم سوق العمل فى المنتهين فى المرحلة الاعدادية على أن يوزعوا بين أنواع التعليم الفنى والعام وأن تكون الاسبقية للتعليم الثانوى الفنى يليه التعليم الثانوى العام . اما من ناحية المنهج فاننا ندعو الى زيادة العناية بالناحية الثقافية فى النوع الاول والثقافة المهنية فى النوع الثانى على ألا يلحق بالعمل خريجو أى من النوعين قبل أن يمروا فى مرحلة تدريب على العمل فى مقر العمل وهذه المرحلة تقصر او تطول وفق ظروف العمل ونوع الدراسة التى تلقاها الطالب قبل تخرجه من المدرسة .

وهكذا نكون قد ألممنا الماما موجزا بالاسس العامة التى يجب مراعاتها فى تخطيط التعليم العام مهتدين فى ذلك بفلسفة الجماعة واتجاهاتها وامكانيات التلاميذ بحيث يتم اعداد الطلاب لتحمل مسئولية الجماعة فى الزمان والمكان المناسبين وبذلك يمكن أن نحقق بناء مجتمع أفضل عن طريق تخطيط سليم لتحقيق مجتمع يسعد أفراده بالحياة فيه ويسعد هو بأبنائه والله ولى التوفيق .

■

القيادة الجماعية

التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير السكرتارية الفنية للتخطيط

مقدمة :

« ان جماعية القيادة أمر لابد من ضمانه فى مرحلة الانطلاق الثورى . ان جماعية القيادة ليست عاصما من جموح الفرد فحسب وانما هى تأكيد للديمقراطية على أعلى المستويات — كما انها فى الوقت ذاته ضمان للاستقرار الدائم المتجدد » .

هذه احدى الضمانات التى نص عليها الميثاق الوطنى (١) لاطلاق فاعلية القوى الشعبية لتحقيق القيم الديمقراطية السليمة .

وقد بنى الاسلوب الجديد للعمل داخل الاتحاد الاشتراكى العربى على تطبيق مبدأ جماعية القيادة فى مختلف مستويات التنظيم الشعبى .

وضرب السيد الرئيس جمال عبد الناصر المثل بأن بدأ بتشكيل مجلس رياسة الجمهورية ليقرر السياسة العامة للدولة بصورة تحقق مبدأ جماعية القيــادة .

وقد قال السيد الرئيس (٢) فى توضيح فكرة القيادة الجماعية « انه قد آن الاوان لان ننتقل الى مرحلة أخرى من مراحل نظام الحكم بحيث تكون هناك قيادة جماعية على جميع المستويات وبحيث لا ينفرد شخص واحد بالحكم .. فان هذا يعطينا نوعا من التأمين والسلامة ضد النزوات الفردية أو ضد الانحرافات — لابد أن نتخلص من الفردية وندرب انفسنا على الجماعية جماعية القيادة فى القرية ، جماعية القيادة فى المدينة وجماعية القيادة على جميع المستويات .

ولكى ينفذ هذا الاتجاه بما يحقق الغاية المقصــودة منه ينبغى لنا أن نتفهم الاسس النفسية والاجتماعية التى تقوم عليها فكرة القيادة الجماعية وأن نعمل على غرس الايمان بأهداف القيادة الجماعية فى نفوس الناس حتى

---

(١) مضبطة الجلسة الاولى للمؤتمر الوطنى ص ٢٧ .
(٢) مضبطة الجلسة الثالثة للمؤتمر الوطنى ص ١٠ .

يكون تطبيقها عن وعى وبصيرة فيتعاون الجميع على المشاركة فى تحقيق الدفع الثورى وتحمل مسئولية العمل الجديد فى داخل نطاق الاتحاد الاشتراكى العربى .

معنى القيادة :

يمكن أن ندرك معنى القيادة اذا ربطنا بينها وبين طبيعة السلوك البشرى الذى يقوم على أساس السعى لتحقيق أهداف حيوية متجددة . فمنذ بداية الحياة حتى نهايتها يبدو أن الناس جميعا يسعون للبحث عن اشياء توصلهم لتحسين أحوال حياتهم التى يشعرون ازاءها بعدم الرضا والرغبة فى تحقيق حياة افضل .

وفى مجال هذا السلوك الحيوى المستمر تظهر الحاجة الى القيادة الموجهة الى تحقيق الغاية للوصول الى الفرض المنشود حيث تعمل القيادة لمساعدة على بلورة الهدف حتى يكون محددا وواضح الرؤية وحيث تعاون القيادة فى تحديد الوسائل المناسبة التى تحقق الوصول الى الهدف .

واذن يمكن تعريف القيادة بانها العملية التى تمكن من الاسهام بصورة فعالة فى حركة الجماعة نحو هدف معروف .

ويمكن لكل عضو فى الجماعة ان يعتبر نفسه وتعتبره الجماعة قائدا لها فى موقف معين بقدر ما يظهر من قدرة على المشاركة فى نشاط الجماعة .

ونظرا لطبيعة تغير المواقف وتفاعل الجماعة والاختلافات الفردية بين الاشخاص فان القيادة يمكن ان تنتقل من عضو الى آخر مع بقاء استمرار المجموعة كوحدة فى العمل لتحقيق اهدافها .

فتسير الجماعة فى هذه الحالة باسلوب القيادة الجماعية .

ففى مجتمعنا بالجمهورية العربية المتحدة قد أوضح الميثاق الوطنى الاهداف الوطنية وحدد لنا الاطار العام الذى ينبغى أن نهتدى به لتحقيق حياة أفضل ، كما أوضح الميثاق أسلوب العمل بالقيادة الجماعية فى اطار الاتحاد الاشتراكى العربى بحيث يسير العمل الثورى بالتعاون الكامل بين افراد الشعب جميعا .

ويتضمن مفهوم القيادة الجماعية أن كل فرد فى الجماعة يشعر بان من الممكن له أن يجد نفسه فى بعض الاوقات قائدا أو موجها للمجموعة فيساعد على توضيح الهدف وتحسين الوسائل التى تؤدى الى تحقيقه اذا أمكن كشف مواهب الافراد واستخدام هذه المواهب فى صالح المجموع فان هذا يزيد فى كفاءة الجماعة وقدرتها اكثر مما لو اعتمدت على قائد واحد مهما بلغت قدراته خصوصا اذا امكن المجموعة أن تنسق جهودها وتتعاون لتسير فى اتجاه واحد نحو تحقيق الهدف المشترك .

ولعل اوضح مثال للقيادة الجماعية هو السلوك الجماعى لفريق كرة القدم فى اثناء اللعب .

حيث نجد أن أفراد الفريق كلهم يتحركون فى اتجاه واحد نحو تحقيق هدف واضح فى أذهانهم جميعا وهو الانتصار على الفريق الآخر ...

وحيث نجد توزيع الادوار والمسئوليات محددا مع ضمان العمل التعاوني واستعداد كل فرد للقيام بدور زميله اذا لزم الامر .. وحيث تقل النزعة الفردية وتنعدم الانانية ويعمل الجميع كوحدة متكاملة .. وحيث يجد كل فرد نفسه يقود المجموعة فى بعض الاحيان ويشارك فى الوصول الى تحقيق الهدف المشترك .

أنواع القيادة :

يميز علماء النفس الاجتماعي فى مجال دراسة القيادة بين اسلوبين رئيسيين هما :

الاسلوب الذى يعتمد على نظام « الرياسة » .

والاسلوب الذى يعتمد على نظام « القيادة » .

واهم فرق بين « الرئيس » و « القائد » هو أن فكرة الرياسة تقوم على اساس أن الرئيس يفرض على المرءوسين من غير ان يكون لهم راى فى اختياره وذلك نتيجة لتقاليد أو نظم موضوعة وليس نتيجة لاعتراف تلقائى من جانب أفراد المجموع بصلاحية هذا الشخص لقيادتهم ولذا يوجد فى هذه الحالة من التباعد الاجتماعى بين الرئيس وبين اعضاء الجماعة ومن الصعب هنا وصف الافراد فى هذه الحالة بانهم تابعين للرئيس اذ انهم فى الحقيقة ينفذون قراراته بالاجبار والخضوع للسلطة وليس من الضرورى أن يكون ذلك بناء على اقتناع .

ويبدو الفرق واضحا بين « الرياسة » و « القيادة » فى الموازنة بين النظام الملكى فى الحكم وهو مبنى على فكرة الرياسة وبين النظام الجمهورى المبنى على فكرة القيادة حيث نجد فى النظام الملكى أن السلطة كلها مركزة فى فرد واحد يجىء تعيينه بنظام خاص كالوراثة مثلا بينما يعتبر رئيس الجمهورية قائدا معبرا عن رأى الشعب الذى يملك اختياره ويقدر على عزله .

وطبيعى أن من الممكن للرئيس فى اى نظام ان يقترب فى اسلوب عمله من القائد بحيث يستطيع أن يكسب ثقة المرءوسين وأن يشعرهم بالحاجة اليه فيتخذ هنا مركز القائد بحكم مرونته وقدرته على خدمة الجماعة فيرضون به رئيسا بالرغم من انه فرض عليهم ولم يكن لهم راى فى اختياره فى بادىء الامر . ولكن هذه الحالة خاصة معرضة للكثير من الاحتمالات .

ومن أنواع « الرياسة » المعروفة الترقيات الطبقية التى تقوم على توارث المناصب الرياسية وفق نظم مرسومة مهما كانت شخصية من يصيبه الدور فى الرياسة حتى ولو كان غير كفء لها ويحدث هذا فى حالات كثيرة مثل تولى المناصب الرياسية بالاقدمية المطلقة .

وهناك نوع آخر من القيادة الممكن تسميتها بالقيادة « الرمزية » وفيها يستمد القائد كفاءته من الهيئة التى يمثلها كالقيادات الدينية الممثلة فى رئيس الكنيسة أو امام المسجد ومثل الرئيس فى نظام الشرطة أو الجيش .

وكل واحد من هؤلاء يكون له فى الغالب زى خاص ويستمد سلطته من أصالة التقاليد والاوضاع التى يعتبر هو رمزا لها .

ويتوقف نجاح مثل هذا القائد على درجة تدريبه على مراعاة الطقوس والتقاليد المرسومة وتنفيذه للبرامج الموضوعة أكثر مما يتوقف على نوع شخصيته أو تعرفه مع الجماعة التى يتعامل معها .

ونود ان نؤكد هنا حقيقة لاشك فيها وهى أن الرياسة والقيادة مسألة تتوقف على نوع الجماعة ومسئولياتها وعلى ظروف الزمان والمكان فقد يصلح شخص معين للرياسة أو القيادة فى جماعة معينة ولكنه نفسه يفشل لو أعطى قيادة جماعة اخرى .. كما أن القائد الناجح فى ميدان الحرب والقتال قد لا يصلح قائدا فى مجالات السلم والحياة العادية .

وفى كل حالات القيادة وانواعها يتوقف النجاح وتقدم الجماعة فى بلوغ أهدافها على شخصية الزعيم أو الرئيس أو القائد وعلى اسلوبه فى القيادة وطريقته فى سياسة أمور المجموعة كما يتوقف هذا النجاح على عوامل أخرى فى داخل الجماعة ذاتها وخارجها ايضا .

اساليب القيادة :

ويحدثنا علماء النفس الاجتماعى عن تجربة مشهورة فى ميدان أسلوب القيادة وهى تجربة دراسة الاجواء الاجتماعية الناتجة من انواع القيادة الثلاثة : النوع الديمقراطى والنوع الاوتوقراطى أو الدكتاتورى والنوع الفوضوى .

وقد تمت هذه التجربة تحت اشراف « ليفين » وقام بها اثنان من تلاميذه .. وقد اجريت التجربة فى اربع جماعات من نوادى الطلبة متكافئة من النواحى المختلفة كالسن والمستوى العقلى والمكانة الاجتماعية ونحو ذلك .. وتم تدريب أربعة من القادة على أساليب القيادة الثلاثة الديمقراطى والدكتاتورى والفوضوى — ثم تناوب القادة الانتقال من جماعة الى اخرى

مرة كل ستة أسابيع بحيث مارس كل قائد أساليب القيادة مع المجموعات المختلفـــة وخبرت كل مجموعة الانواع الثلاثة من اساليب القيــادة . . واستخلصت نتائج التجربة للمقارنة بين اثر كل أسلوب من اساليب القيادة الثلاثة فى افراد الجماعة وسلوك اعضائها .

وفيما يلى خلاصة لهذه النتائج :

اولا ـ القيادة الدكتاتورية :

تكثر فى هذه القيادة الاوامر الصـــادرة من القائد .. ويكون موقف المجموعة اميل الى السلبية ينتظرون صـــدور تفاصيل خطوات العمل من القائد .. وليس لها أن تعارض او تبدى رأيا معارضا .. وتتطور الاحوال الى نوع من الجمود والشكلية . وبسبب تقييد حرية الراى يؤدى الكبت الى أنواع الثورات والمشاحنات الداخلية والسلوك العــدوانى بين افراد المجموعة فتكثر اساليب العنف والانتقام والنكاية بالآخرين .. وتظهر هذه الاساليب عند تغيير نوع القيــادة من الدكتاتورية الى الديمقراطيـــة او الفوضوية فيحدث التنفيس الذى يدل على وجود نوع من السخط وعدم الرضا بالاسلوب الدكتاتورى .. وكثيرا ما يحدث أن يترك الاعضاء ناديهم تعبيرا عن عدم الرضا وبسبب كبت الحريات .

ويلاحظ هنا أن انتاج المجموعة يتوقف على توجيه القائد وحده ومدى الصواب والخطأ فى تفكيره دون أن يكون للكفاءات الموجودة فى المجموعة أثر فى توجيه العمل والانتاج ولذا يقل الابتكار .

ثانيا ـ القيادة الفوضوية :

وعلى النقيض من الاسلوب السابق نجد أن القيادة الفوضوية حـــرية مطلقة لكل فرد ولا يتدخل القائد فى تنظيم مجرى الامور ولا يحاول التوجيه او ابداء الراى الا اذا طلب منه وهنا تظهر الآراء المتضاربة والعمل الفردى الذى يغلب عليه المرح واللعب وعدم الجدية ويتحول النظام الى فوضى .

وفى هذه المجموعة يكثر ضياع الوقت وتبـــدو آثار التفكك الداخلى وعدم الاستقرار ...

والآراء التى تصل اليها المجموعة فى هذه الحالة تكون آراء سطحيـــة ماخوذة من حصيلة الآراء الكثيرة المتضاربة فى اتجاهاتها فتكون الحصيلة اقل من الراى بسبب عدم تنسيق الآراء وتوجيهها نحو هدف واحد وعدم قيام القائد بهذا التنسيق والتوجيه .

ثالثا ـ القيادة الديمقراطية :

يتميز سلوك هذه المجموعة بقوة التماسك بين أفرادها فى جو تسوده المحبة والاخاء والعمل فيها يسير على أساس التعاون وتبادل المشــــورة والرأى بطريقة طبيعية تلقائية بعيــدة عن التكلف والشكلية .. ويشعر اعضاء المجموعة بنوع من الاستقرار والرضا وعدم الرغبة فى ترك المجموعة أو الانتقال الى غيرها .

ولكل فرد فى المجموعة ان يبدى رايه فى صراحة .. والآراء لها صفة التوجيه والمعاونة على تحقيق الهدف وليست فى صورة اوامر صــارمة سواء من القائد أو من الافراد الآخرين .

وفى هذه المجموعة تطبيق مباشر للقيادة الجماعية حيث تدور المناقشة الحرة وتصدر القرارات بناء على وجهة النظر المشتركة التى يصل اليهــا الجميع بالمنطق والاقتناع بما يحقق مصلحة الجماعة .. ويخضع الفــرد لرأى الاغلبية ويتقبله بروح تعاونية ..

وتتميز هذه المجموعة بأن عملها يسير بانتظام مستمر سواء فى غيــاب القائد أو حضوره ذلك لان العمــل منظم والمسئوليات محددة والعلاقات الانسانية تساعد على قيام كل واحــد بدوره فى ســير الجماعة كلها نحو تحقيق أهدافها .

وفى هذا الجو يكثر الحديث عن المجموعة كوحدة بلفظ « نحن » أكثر من الحديث الذاتى بلفظ « أنا » وتبدو علامات التفكير الجماعى والمشاركة والابتكار بحيث نجد أن المجموعة تصل الى آراء ناضجة هى خلاصة التفكير الجماعى الذى يستفيد من جميع العناصر النابهة فى المجموعة .

تعاقب القادة :

القائد عنصر متغير فى أى جماعة ولابد أن يعقب القائد الجــديد سلفه لعوامل التغير المختلفة .. وقد يحدث هـــذا التعاقب بحكم الوراثة او بالانتخابات الجديدة أو التعيين أو التغيير من أى نوع كان .

ومما لاشــك فيه أن أسلوب القيادة الســابق يطبع الجماعة بنوع من السلوك والاتجاهات النفسية التى يكون لها أثر لاحق على القائد الجديد .. ويبدو هذا الاثر فيما يتوقعه الافراد من القائد الجديد وفى المطالب التى توجه اليه وفى مدى الاعتراف بكفاءته واسلوبه فى العمل .

وقد تبين أن القيادة الدكتاتورية ذات الطابع الاستبدادى تؤثر فى درجة نجاح القائد الجديد الذى يسير بالاسلوب الديمقــراطى حيث تسبب له بعض المتاعب فى أول الامر ولكن لا تلبث المجموعة أن تجد نوعا أحسن من المعاملة يؤدى الى زيادة نجاح القيادة الجــديدة .. ويحــدث هذا أيضا

بالنسبة لمجيء القائد الديمقراطي بعد القائد الفوضوي .. وطبيعي أن تطبيق القيادة الجماعية يتأثر بأساليب القيادة السابق تطبيقها في المجتمع لمدة ما .. وهكذا .

القيادة الجماعية ومزاولتها :

تعمل القيادة الجماعية على تحقيق الاهداف التى تنشدها الجماعة كما تعمل على صيانة كيان الجماعة وتقويتها بما يضمن لها الاستمرار فى التقدم وهذا يستلزم توضيح الاهداف ووضع الخطط للوصول اليها والعمل التعاونى لحل المشكلات التى تعترى سبيل التنفيذ ثم تقويم الخطوات التى تتم لتحسين اساليب التنفيذ .

ولانتظام الجماعة واستقرار القيادة الجماعية لابد من توزيع الوظائف والمسئوليات بين أعضاء الجماعة .. بحيث تحدد الادوار التى يقوم بها الافراد أو الجماعات الداخلية وهذا لا يمنع من اعادة النظر من آن الى آخر فى هذا التوزيع والتحديد كلما دعا الامر الى ذلك .. وكلما كان توزيع هذه المسئولية على مدى اوسع انتشارا بين أفراد الجماعة كان ذلك ادعى الى زيادة الانتاج ودعم الروح الديمقراطية بين الافراد .

وفى مجال توزيع الادوار والمسئوليات لابد من استكشاف مواهب الافراد وتعرف المجالات التى يتقنون العمل فيها بحيث يعطى كل فرد وكل جماعة نوع العمل المناسب فى المواقف المناسبة .

ولا بد ان نؤكد أن القيادة عملية تفاعل اجتماعى ويتوقف نجاحها على بناء الجماعة وتنظيمها واتجاهات الافراد وحاجاتهم ومشكلاتهم وعلى العلاقات بين الافراد وطبيعة الظروف والعوامل المؤثرة فى هذه الجماعة .

ويعرف احد الباحثين القيادة الجماعية بانها توزيع المسئوليات بين أفراد الجماعة بحيث تنطلق الطاقات الكامنة عندهم من عقالها وينفسح المجال أمام الجميع للابتكار وحل المشكلات .

فلابد ان يتحقق فى القيادة الجماعية افساح المجال امام الافراد للمشاركة الفعالة فى تقدم الجماعة بحيث تقل النزعة الاتكالية ويزداد الشعور بالمسئولية الجماعية ..

وهذا يستلزم خلق الجو الاجتماعى الذى يتصف بالسماحة والديمقراطية وحرية النقد وحرية الراى وشعور كل شخص بانه مشترك فى تقرير مصير الجماعة كلها .

وفى مجال مزاولة القيادة نجد انواعا مختلفة من الانماط القيادية منها القيادة التى تستند على تأييد الجهات العليا بحيث يحرص القادة على تنفيذ ما تشير به تلك الجهات والتمسك بالاجراءات المحددة .. وفى هذه الحالة يغلب على القيادة عمليات التنفيذ دون التفكير فى التعديل او الابتكار .

وقد نجد نوعا آخر من ممارسة القيادة فى الشخص أو الجماعة التى تثق فى نفسها بدرجة تجعلها تتغاضى عن توجيهات الرياسات الاعلى والقواعد المقررة وتتصرف تبعا لمقتضيات الموقف المباشر فى كثير من الحرية والانطلاق .

ومن هذا وذاك نجد اسلوبا وسطا يلجأ الى المرونة فى معالجة المواقف والتوفيق بين وجهات النظر ويعتبر مهمته الرئيسية التأثير فى المجموعة ليسير العمل من غير صعوبات .

ولكن القيادة الجماعية النموذجية هى التى يستخدم فيها المنهج الديمقراطى والاتصال المبنى على التفاهم والتشاور بين افراد الجماعات مما يساعد على تحقيق أهدافها بناء على اقتناع اجماعى مقبول من كل الافراد بحيث لا يبقى بينهم معترض والا كان ذلك دليلا على عدم وضوح الوضع فى نظره الامر الذى يستلزم الاستمرار فى اقناعه .

التدريب على القيادة الجماعية :

ليست القيادة الجماعية مجرد فكرة يستطيع كل شخص ان ينفذها بل انها روح جديدة واتجاه جديد فى التكوين النفسى والاجتماعى للافراد .

ولهذا فأول خطوة نهتم بها فى تطبيق مبدا القيادة الجماعية هى تنقية النفوس من آثار النزعات الفردية والاتجاهات الاستبدادية او الاتجاهات الفوضوية .. فالشخص الذى تعود السلطة الدكتاتورية يصعب عليه أن يتنازل عنها ليسير فى ركب القيادة الجماعية والشخص الذى تعود الاتكال والقاء المسئولية على الغير وآثر السلبية ازاء الجماعة يصعب عليه ايضا أن ينتظم فى ركب القيادة الجماعية .

ومن هنا فلابد من تدريب لهؤلاء جميعا ليروضوا انفسهم ويعيدوا تشكيل شخصياتهم واساليب سلوكهم من جديد .. من حيث نظرتهم الى انفسهم ونظرتهم الى غيرهم . ومن حيث ثقتهم فى الناس وتقديرهم لمن يستحقون التقدير .. ان السلوك الانانى الذى يجعل الشخص متمركزا حول نفسه يعوق اتجاهات القيادة الجماعية ويخلق الصعوبات .. ان الشخص المستبد برايه الذى تعود املاء الاوامر بدون تفاهم أو تقبل لراى الغير لا يصلح ضمن فريق القيادة الجماعية الجديدة ..

وليس من السهل تغيير نفوس هؤلاء الناس فالحالات النفسية التى تكونت على مر الزمن واصبحت عادات عند هؤلاء الناس تحتاج الى محاولات قوية لتغيير هذه الاتجاهات وليس من السهل أن يتغير هؤلاء الناس فى اتجاهاتهم من غير ان يرغبوا هم انفسهم فى تغيير انفسهم .

فالرئيس الذى يعتبر نفسه الآمر الناهى فى محيط عمله والذى يعتبر معاونيه مجرد منفذين لاوامره لا يستطيع أن يسير فى ركب القيادة الجماعية التى تتميز بالسماحة وتقدير راى الغير . ان الشخص الذى تعود القيادة الاستبدادية يكون فى الغالب صلب الراى قوى الانفعال يستمد قوته من القسوة والصرامة .. وهذه صفات معوقة للعمل الجماعى ومن شانها ان تثير الصراع والتوتر بين أفراد الجماعة فى حين أن القيادة الجماعية تتطلب الهدوء النفسى والاتزان الانفعالى والمرونة التى تسمح بالوصول الى الراى الجماعى الذى يحقق أهداف الجماعة .

وهناك صفات أساسية يستلزم توافرها فى الاشخاص الممكن أن تناط بهم امور المشاركة فى القيادة الجماعية .. منها الصفات الفعلية كتوافر القدر الكافى من الذكاء والقدرة على حسن التصرف .. ولعل هذه اهم صفة يجب مراعاتها فى انتقاء القادة اذ ان الذكاء هو اساس التعامل الاجتماعى وهو الذى يساعد على ادراك جوانب المشكلات وحلها حلولا صحيحة .

ويرتبط بذلك القدرة الابتكارية والقدرة على فهم نفسيات الناس وتعرف مواطن قوتهم وضعفهم .. وذلك بجانب الصفات المزاجية والخلقية الثابتة نسبيا عند الافراد والتى تميز شخصياتهم عن غيرهم كالاتزان العاطفى والقدرة على ضبط النفس والتخلص من عوامل التعصب والانانية وفى مجال القيادة تظهر اهمية صفة التعامل مع الناس فى يسر وانسجام وصفة القدرة على التعبير عن النفس وابراز المواهب واستخدامها .. هذا بجانب الامانة والنزاهة وغير ذلك من الصفات الخلقية الاساسية .

ولاشك أن التدريب على القيادة الجماعية بالممارسة والتعليم يساعد على تكوين صفات أخرى تساعد على نجاح القيادة كالقدرة على التصرف فى المواقف بالافادة من الخبرات السابقة ومثل الالمام بجوانب العمل وصعوباته واكتساب البصيرة فى فهم الامور والتصرف فيها ومثل التدريب على اكتساب مواهب الافراد وتوجيههم للاسهام فى العمل الجماعى بما يناسب هذه المواهب .. ومثل ادراك مطالب المجتمع وتخطيط الاحتياجات بحسب أولويتها والاستجابة لهذه المطالب بما يناسب الظروف المختلفة .

ولكن التدريب وحده لا يكفى بل لابد من نشر الوعى بين الناس لتفهم أصول القيادة الجماعية وفلسفتها حتى يخلصوا انفسهم من الخضوع والاذلال ومن التكاسل والاتكال .. وبحيث نربى عندهم الدافع الى العمل الجماعى والاقدام على الاشتراك فى الاعمال التعاونية بصرف النظر عن نتائجها الفردية القريبة .. نريد ان يتعودوا على الانتاج والتضحية والبذل

من أجل الجماعة ففى ذلك خير ومنافع تعود عليهم فى المستقبل وقد يكون ذلك بعد وقت طويل .. ولابد ان يدركوا أن هذه المنفعة العامة الآجلة أولى وأهم من المنافع الشخصية العاجلة التى غالبا ما تتعارض مع الصالح العام.

لابد أن تدرك الهيئات والمؤسسات دورها فى العمل الجماعى ولابد ان تكون على بصيرة بحق كل فرد فى تسيير أمور الجماعة .. وحريته فى النقد وحريته فى الراى بحيث يسلك سلوكا ايجابيا نافعا يساعد على سرعة التقدم الاجتماعى .

ان تغيير مفاهيم الناس وتعليمهم تلك القيم الجديدة فى القيادة الجماعية ليس امرا سهلا .. ولذا لابد من أن تنتشر مبادىء القيادة الجماعية بين جميع الطبقات والمستويات وان نوضح لهم الموازنة بين القيادة الاستبدادية والفوضوية والقيادة الديمقراطية الجماعية .

تجربة علمية فى التدريب على القيادة الجماعية :

هذه تجربة علمية فى القيادة الجماعية تمت فى محيط التربية والتعليم بقصد معاونة القادة على ادراك دورهم القيادى واكتساب القدرة على النقد الذاتى وتقويم العمل وتقدير أسلوب القيادة الجماعية والعمل الجماعى .. وتسمى هذه التجربة « تجربة دنفر فى تحسين القيادة » .

وقد اجريت التجربة بين أعوام ١٩٤٩ ، ١٩٥٢ واشترك فيها عدد من نظار المدارس والمدرسين والمشرفين الفنيين باحدى المدارس التجريبية باشتراك كلية المعلمين بجامعة كولومبيا .. وقامت على أساس الانشطة الآتية :

١ — اجتماع نحو ٤٠ شخصا فى يومين أو ثلاثة نحو ٢١ مرة .
٢ — قيام بعض الافراد أو الجماعات الصغيرة فى كل مجموعة بملاحظة الدور القيادى والاجراءات القيادية ودراسة العلاقات المدرسية .
٣ — قيام كل فريق بمشروع جماعى يختارونه بتوجيه فنى من بعض اساتذة مدرسة هوراس مان التجريبية .
٤ — عقد اجتماعات استشارية وتنظيمية مختلفة .
٥ — تقسيم الحاضرين الى ثلاث مجموعات رئيسية قبل بدء العمل لتناقش اجزاء خاصة من البرامج احداها « للقيادة فى التعليم » والثانية « للعمل فى فريق » والثالثة « لعمليات القيادة » .
٦ — العمل فى ورشة جماعية لمدة خمسة ايام فى يونية ١٩٥٠ .
٧ — قدمت الكتب لاتاحة الفرصة لمن يريد القراءة حول موضوع القيادة وأقدم الكثيرون على الاستزادة العلمية بما ساعد على التطبيق العملى .

٨ — أعدت تقارير ومطبوعات تبادلتها الجماعات المختلفة خلال مدة التجربة .

وقد تم نشر خلاصة هـذه التجربة فى عام ١٩٥٢ فى كتاب ماكنزى وكورى عن القيادة .

وكان الاشراف على التجربة موكولا الى لجنة دائمة للتخطيط والعمل على الافادة من المستشارين ودفع العمل فى التجربة كلها ، وفيما يلى أهم ما يمكن استخلاصه من هذه التجربة :

أولا — فى جميع مراحل التجربة حرص الجميع على الاحتفاظ بالجماعة كوحدة متكاملة يدرك كل فرد فيها اهميته فى الانتماء الى المجموعة .

ثانيا — بالتفاهم الجماعى أمكن تحديد الهدف وتوضيحه للجميع .. فلم يعد خافيا على أحد الغايات والاغراض التى تسعى اليها المجموعة .. وشعر كل واحد بأنه ساعد على توضيح الهدف الذى اتفق عليه الجميع .

ثالثا — وضع مقاييس لمعرفة تقدم سير العمل حتى يتسنى لكل عضو ولكل مجموعة أن تدرك المكسب التى حققتها من التـدريب بالمقارنة بين مفاهيمها واتجاهاتها فى بدء التجربة وبعد مرور فترات من التـدريب وفى النهـاية .

رابعا — الاخذ بالاسلوب العلمى فى التجربة من حيث توضيح المصطلحات والسير فى خطوات التجربة بالتفكير المنطقى والمناقشـة العلمية كفرض الفروض وتجميع البيانات والتحقق من صحة النتائج .. وهذا الامر كان يبدو مضيعا للوقت فى نظر البعض ولكن ما لبث أن اقتنع الجميع بضرورة هذا الاسلوب فى التفكير لنجاح القيادة الجماعية .

خامسا — الاصغاء الى تقارير الآخرين والاستجابة المناسبة لما جاء فيها .. ومن امثلة ذلك مناقشة العلاقة بين ادراك الاشياء وفهمها وبين تحويلها الى اساليب سلوكية تظهر فى تصرفات الناس .. والتدريب على تفهم آراء الغير ومحاولة تقبل الافكار النافعة وتطبيقها فعلا أمر يحتاج الى مران وتدريب عملى .. وقد تبين فى هذا المجال ضرورة المناقشة المتبادلة لتوضيح الافكار الواردة فى التقارير المكتوبة لضمان وصـول المفاهيم الصحيحة الى عقول الافراد ليتذوقوا معانيها العملية .

سادسا — الملاحظة الفعلية للافراد والجماعة كلها فى أثناء قيامهم بالدور الفعلى فى بحث مشكلة او مناقشة موضوع .. وفى هـذه الحالة يقـود المناقشة ويوجهها أحد الافراد .. وتكون للمشكلة وجهات نظر مختلفة

فيعارضها البعض ويؤيدها البعض .. ثم يوضع الجميع تحت الملاحظة للتدريب على القيادة كالآتى :

١ ـ شخص يلاحظ القائد وتصرفاته كلما يلقى معارضة ماذا يفعل ؟ وماذا كان يجب عليه أن يفعل ؟

٢ ـ شخص آخر يلاحظ الافراد فى المجموعة ويحاول أن يصف الدور الذى يقوم به كل منهم .

٣ ـ يدون ثالث دوافع المناقشة ولماذا يتخذ شخص جانبا معينا دون الآخر وما أثر ذلك فى تحويل سير المناقشة .

وفى نهاية هذه الجلسة الموضوعة تحت الملاحظة المضبوطة تناقش النتائج التى أوردها الملاحظون .

ومن أهم ما أفاد منه الافراد فى مثل هذه التجربة الصغيرة الاصغاء الى الآخرين ليدلوا بوجهات نظرهم وعدم الوقوف موقف الدفاع بالحق وبالباطل .. واهمية تركيز الانتباه حتى لا تضيع فرصة متابعة المناقشة .. وأن من المهم دراسة دوافع الافراد عند الادلاء بآرائهم .. وقد اتضح من التجربة أن الاسلوب الديمقراطى يفيد فى سير المناقشة طالما انه يوصل الى الاتفاق فى وجهات النظر .. وعندما يحتدم الخلاف فى الراى يظهر الميل الى التراجع نحو الاسلوبين الآخرين الدكتاتورى وا الفوضوى .

وتدل النتائج على أن هذا الاسلوب العملى فى موقف حقيقى قد أكسب الجميع خبرة فعلية بالقيادة الجماعية .

ولابد أن تعرض هذه النتائج المتبلورة على الجماعة لاقرارها او تعديلها .

سابعا ـ الوصول الى قرارات : من الضرورى أن يختص شخص او أكثر بمتابعة العمل الجماعى ليستطيع أن يبلور ما وصل اليه الجميع من خطوات وقرارات ..

ثامنا ـ الجماعات الفرعية واللجان المؤقتة مفيدة فى بحث التفاصيل والنواحى الفرعية وهذا يستدعى توزيع العمل بين الجماعات وفق تخصص الافراد وهواياتهم .. على أن يعاد عرض النتائج على المجموع .

تاسعا ـ لابد من تخطيط سليم لاجتماعات اللجان من حيث :

التحضير لاجتماعاتها ـ اختيار افرادها ـ اختيار المقرر ـ تسهيل الاتصالات بين الاعضاء ـ المعاونة فى الوصول الى القرارات بامداد المجموعة

بالدراسات التحضيرية ــ تشجيع المشاركة ــ اتاحة الفرصة للقيادة المتبادلة ــ تقويم اجتماعات اللجان ــ تحسين العمل الجمعى وتعاون الفريق ــ تحسين العلاقات الانسانية .

وقد اختتم التقرير عن التجربة بايراد مجموعة استمارات لتقويم العمل الجماعى والقيادة فى صورة استفتاءات يجيب عنها المشتركون فى التجربة .

ومما يلفت النظر ان التقرير قد اشار الى صعوبات العمل الجماعى منها :

١ ــ مراعاة عنصر الزمن والتخطيط الدقيق له .
٢ ــ ان التغيرات السلوكية تحتاج الى وقت اطول وليس من المصلحة استعجال هذه التغيرات خوفا من عامل الزمن .

٣ ــ المفاهيم والمعانى غير الواضحة معطلة للعمل ولذا كان من الضرورى تزويد الافراد بالمعانى والمفاهيم الصحيحة للمصطلحات المستعملة فى التجربة

٤ ــ لا يصلح أن يستخدم المقرر نفوذه فى الضغط على المجموعة عند الوصول الى قرارات معينة بل لابد ان يتبع الاسلوب الديمقراطى فى الوصول الى النتائج كما أن يتبعه فى أثناء المناقشة للوصول الى هذه القرارات .

٥ ــ من الصعب أن يفهم الناس أن نجاح المجموعة يتوقف عليهم انفسهم بقدر ما يتوقف على أسلوب القيادة .. ويتعلم الافراد هذه الحقيقة بالممارسة العملية فهم يحتاجون الى فرص يشعرون فيها بالحساسية لمشكلات الجماعة ودورهم فى حلها ولحاجتهم الى تطوير قدراتهم بما يساعد على تقدم الجماعة .

٦ ــ النسيان والاهمال فى التقارير وعدم متابعة الجهود من شأنه أن يعطل تحصيل المجموعة ولذا فلابد من عمليات يقظة للمتابعة المنظمة .
٧ ــ من الصعوبات الهامة ان تستخدم المجموعة لتحقيق هدف شخصى لاحد افرادها تحت ستار العمل لتحقيق صالح الجماعة .

تقويم العمل فى ظل القيادة بصورها المختلفة :

اذا أردنا ان نقيس مدى تقدم جماعة من الجماعات او مدى نجاح العمل فى اى فريق فيمكن ان نبحث عن درجة الرضا النفسى بين افراد المجموعة عن طريق اجابتهم للاسئلة المماثلة لما يأتى :

١ ـ هل يتركك الرئيس في حالة غموض عما يجرى من الامور التي يجب ان تعرفها في محيط العمل ؟

٢ ـ اذا كان عندك شعور بالضيق من مسألة معينة فهل تشعر بحرية التحدث عنها الى رئيسك أو أحد زملائك ؟

٣ ـ هل التغيرات التي تحدث في محيط العمل يراعى فيها صالح المرءوسين كما يراعى فيها صالح الرؤساء ؟

٤ ـ هل الظروف المحيطة بالعمل من شأنها ان تشعرك بالاطمئنان والشعور بالامن من ناحية عدم التعرض للاخطاء ؟

٥ ـ هل الجو الذي تعمل فيه يجعلك في مأمن من الدسائس والفتن وتصيد الاخطاء ؟

٦ ـ هل تشعر بانك تنمو في عملك وتزيد من خبراتك الخاصة والعامة بما يؤدى لنمو شخصيتك كلها ؟

٧ ـ هل تشعر بانك عضو في جماعة وتفخر بانتمائك لهذه الجماعة ؟

٨ ـ هل تشعر بالرغبة في الاستمرار في عملك أم تتمنى لو انك تركته الى عمل آخر حتى ولو كان اقل منه منزلة ؟

٩ ـ هل تشعر بأن الرئيس يعاملك بالاسلوب المشوب بالعطف والرغبة في مساعدتك دائما ؟

١٠ ـ هل تعرف حدود عملك واختصاصاتك جيدا ؟ ام ان حدود العمل غير واضحة مما يضطرك للقيام بعمل غيرك ؟

١١ ـ هل تنسب اليك نتائج عملك ؟ ام ان نتائج العمل منسوبة الى الرئيس وحده ؟

١٢ ـ الى أى حد تشعر بالرضا من حيث المرتب الذى تتقاضاه من عملك ؟

١٣ ـ الى أى حد تشعر بالارتياح من الروح التعاونية والاجتماعية التي تسود علاقتك بزملائك في العمل ؟

١٤ ـ هل تشعر حقيقة بانك تشغل وقت فراغك بما يروح عن نفسك ؟

١٥ ـ الى أى حد تشعر بانك متصل بالحياة العامة في محيط المجتمع الذى حولك ؟

١٦ ـ الى أى حد تشعر بالامن والاطمئنان من اخطاء عملك المادية وغير المادية ؟

١٧ ـ هل تشعر بأن امكانيات العمل من حيث المكان والادوات تساعد على سرعة انجاز اعمالك ؟

١٨ ـ هل تشعر بأن رئيسك يحسن التصرف في قيادة العمل ؟

١٩ ـ الى اى حد تشعر بالارتياح والسعادة في حياتك العائلية ؟

٢٠ ـ الى أى حد تشعر بالرضا عن نفسك وشخصيتك بينك وبين نفسك ؟

٢١ ـ هل تشعر بانك مشترك في سير العمل الجماعي في المحيط الذى تعمل فيه ؟

٢٢ ـ هل تشعر بأن قدرتك على العمل التعاونى تتحسن بالتدريج لدرجة تنسيك مصالحك الذاتية ؟

٢٣ ـ هل تمارس حرية النقد لما يجرى حولك بعد ان تحاسب نفسك على اخطائك ؟

٢٤ ـ هل تشعر بأنك تعمل مع الرئيس مشتركين فى المسئولية .. أم انك تعمل عند الرئيس باعتباره صاحب المسئولية والسلطة ؟

٢٥ ـ هل تشعر بالرضا عن نفسك لما تبذله من جهد فى سبيل تحقيق أهداف الجماعة التى تعمل معها ؟

تطبيقات القيادة الجماعية
فى ميدان التربية والتعليم

ان القصد من القيادة الجماعية كما جاء فى الميثاق ان نعيد نظام الحكم فى الدولة بحيث تعمل جميعا على أساس مجلس لا على أساس افراد ــ والغرض هو القضاء على الروح الفردية لان الروح الجماعية هى العاصم من الخطأ والانحراف .. ويمكن تطبيق هذه الفكرة فى المستويات المختلفة فى القرية والمدينة والمحافظة .

لكن القيادة الجماعية اسلوب عام ينبغى اتباعه فى مختلف مستويات حياتنا الاجتماعية ومن الممكن ان نطبق روح القيادة الجماعية فى حياة الاسرة ذاتها وفى أية مؤسسة اجتماعية اخرى .
وفى ميدان التربية والتعليم سنتناول التطبيقات على المستويات الآتية :

(ا) القيادة الجماعية على مستوى الفصل المدرسى .
(ب) القيادة الجماعية على مستوى المدرسة .
(جـ) القيادة الجماعية على مستوى المنطقة والوزارة .

القيادة الجماعية على مستوى الفصل المدرسى :

تلاميذ الفصل هم قادة المستقبل ويتوقف نجاحهم فى قيادة مجتمعهم الكبير فى المستقبل على نوع التربية واسلوب القيادة الذى نشأوا عليه . ولذا كان من الضرورى فى مجتمعنا الجديد أن نولى اسلوب القيادة الجماعية فى الفصل الاهمية الاولى .

ففى جماعة الفصل مجال لتنمية المفاهيم الاجتماعية والتدريب على المسئولية والحكم الذاتى الجماعى وتقدير المعايير الاجتماعية وفهم العلاقات الانسانية والعمل التعاونى .

ومعنى هذا ان يدرك التلاميذ اهداف نشاطهم ويحددوا معا وسائل تحقيقها بحيث لا تفرض عليهم انماط معينة من الحلول وانما يترك لهم مجال التفكير والانطلاق والابتكار ويكون المدرس موجها اكثر منه متحكما .

وهنا تظهر اهمية طرق التدريس الحديثة كطريقة المشروع والمنهج المحورى أو الوحدات الدراسية وافضايتها على الطرق المتركزة حول المدرس ففى الطرق الحديثة يعمل التلاميذ فى مجموعات يقسمون عليهم المسئوليات ويوزعون الادوار ويتعاونون فى الانتاج لتحقيق الهدف الذى اشتركوا فى تحديده ورسم خطة تنفيذه كما فى تنفيذ مشروع اقامة مكتب بريد بالفصل أو مشروع دراسة البيئة المحيطة بالمدرسة وهكذا ..

وفى نظام الفصل ووضع دستور اداب السلوك يمكن ان يشـــترك التلاميذ فى وضـع المعايير السلوكية ليسيروا بمقتضاها وتشكل من بينهم لجان لحل المشكلات بحيث يطبق مبدأ الحكم الذاتى بطريقة جماعية بدل ان يفرض المدرس على الفصل أسلوبا خاصا من النظام الذى قد لا يناسب المجموعة ولا تتقبله فيستمر الصراع بينهم وبين المدرس .

وهناك تنظيمات مدرسية مختلفة لتنفيذ القيادة الجماعية بالفصـــل مثل مجلس معلمى الفصل ومجلس آباء الفصل وغير ذلك مما هو مطبق فعلا فى معظم مدارسنا اليوم .

القيادة الجماعية على مستوى المدرسة :

المدرسة مجتمع صغير وفيها مستويات قيادية متدرجة من المجلس الاستشارى للمدرسة الذى يضم مجلس الاهالى مع بعض المدرســـين ومجلس ادارة المدرسة الذى يضم الناظر ومعاونيه من المشرفين وجمعيات الاباء والمعلمين والجمعيات المدرسية المختلفة للطلاب كجماعات النشـــاط والفرق الرياضية .. وهكذا

وفى كل هذه التنظيمات مجال كبير لتطبيق القيادة الجماعية بروحها الصحيحة التى تؤكد احترام راى كل فرد وعدم تركيز السلطة فى فرد واحد مهما كانت كفاءته والاخذ بمبدأ التشاور وتبادل الرأى للوصول الى حلول جماعية للمشكلات يمكن للجماعة ان تتقبلها وتعمل بها .

ويتوقف نجاح القيادة الجماعية على شخصية الناظر وايمانه بالاتجاهات الديمقراطية كما يتوقف على وعى هيئات التدريس بدور كل منهم فى القيادة الجمـــاعية .

وتبدو أهمية التطبيقات التربوية فى القيادة الجماعية فى المدرســـة فى مجالات النشاط الذى تقوم به المدرسة فى داخلها وخارجها ومدى اسهامها

فى النهوض الاجتماعى مع غيرها من المنظمات .. وعلى مدى تنظيمها لتشكيلات الاجتماعية المختلفة بداخل المدرسة وسير نشاطها بالاساليب التى تحقق مبادىء الديمقراطية السليمة .

القيادة الجماعية على مستوى المنطقة والوزارة :

لقد كانت وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية أسبق الجهات التى طبقت فكرة القيادة الجماعية فى تنظيماتها المختلفة التى تبدأ من هيئة التخطيط العليا والمجالس الاستشارية للتعليم ولجنة الوكلاء ومجالس الادارات ومجالس الاباء واتحادات الطلبة .

وفى المؤتمرات التى تعقد على مستوى الوزارة والمنطقة والاجتماعات واللجان المختلفة وحلقات التدريب على مختلف المستويات .

غير أن كل هذه التنظيمات وان كانت قد اخذت صورة تكاد تكون كاملة من الناحية الشكلية والصورية الا ان اسلوب العمل ذاته فى داخل هذه التنظيمات لازال محتاجا الى تأكيد الاتجاهات الجديدة فى أسلوب القيادة الجماعية .

فلا زلنا فى حاجة الى ايقاظ وعى الافراد بحقهم فى تحمل مسئولية العمل الجماعى ولازلنا محتاجين الى توعية الناس بفكرة النقد الذاتى البناء والتخلص من النزعة الاتكالية والقاء المسئولية على الغير .
والواجب القومى يقضى بأن تأخذ الموضوعات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وسيكولوجية العمل الجماعى وديناميات الجماعة مكانا فى برامج التدريب على مختلف المستويات وأن نأخذ بممارسة الطريقة الجماعية التجريبية فى الاجتماعات المختلفة .

وهناك مجالات كثيرة لتطبيق القيادة الجماعية فى ميدان التربية والتعليم مثل التفتيش الجماعى والاجتماعات الدورية التى يجب ان يعقدها افراد كل جهاز شهريا لتقويم اعمالهم ومتابعتها والمؤتمرات التى تعقد لدراسة تطوير التربية والتعليم وتحسين العمل الجماعى على مختلف المستويات وهكذا ...

اقتراحات ايجابية لتنفيذ فكرة القيادة الجماعية فى ميدان التربية والتعليم

المفروض أن تبلور هذه الاقتراحات فى ضوء المناقشات الجماعية التى تدور حول هذا الموضوع تحقيقا لمبدأ القيادة الجماعية . وعلى ذلك فيمكن تقديم بعض الاقتراحات لابداء الراى فيها من المجموعة مثل :

_ اولا ـ أن يتقبل السادة رؤساء الاجهزة المختلفة فكرة التنازل عن سلطتهم الرياسية بمفهومها التقليدى المركزى وان يهيئوا انفسهم لتقبل العمل فى ظل القيادة الجماعية بحيث يشترك معهم فى قيـــادة أجهزتهم وتخطيط اهدافها ومتابعة تنفيذ الوسائل والمشروعات التى تحقق هـذه الاهداف مجموعة من الافراد والكفايات التى تعمل فى الجهاز .

ولنا فى ذلك خير قدوة بما فعله السيد الرئيس جمال عبد الناصر من اسناد سلطات رئيس الجمهورية الى مجلس الرياسة .

ثانيا ـ ان يعاد النظر فى تنظيم اجهزة الوزارة وتحديد مســـئولياتها فى اطار أسلوب القيادة الجماعية بحيث لا تسند السلطات الى فرد معين وانما توكل المسئوليات الى اكثر من شخص تحقيقا لمبدأ القيادة الجماعية

فيمكن مثلا أن يوكل أمر ادارة احد الاجهزة الى فريق من الكفـايات المنتقاة بدلا من تركيزها فى فرد واحد .

وبذلك تتحقق الوقاية من الانحرافات الفردية فى الادارة .

ثالثا ـ ان يعاد النظر فى تحديد مواصفات الوظائف المختلفة فى ضـوء حاجات الاجهزة فى التنظيم الجديد المقترح فى ظل القيادة الجماعية تمهيدا لاختيار أصلح العناصر للاضطلاع بهذه المسئوليات .

وان تأخذ الوزارة بمبدأ انتقاء الكفايات للاعمال المناسبة وان تتخلص بالتدريج من نظام الترقيات بالاقدمية المطلقة لافساح المجال لتجدد القيادات وتشجيع الكفايات . .

رابعا ـ ينبغى أن يكون واضحا للجميع ان القيادة الجماعية لا تتنافى من توزيع المسئوليات وتحميل الفرد مسئولية عمله الذى توكله اليـــه الجمـــاعة .

ولذا ينبغى التدريب على فكرة القيادة الجماعية السليمة من جميـع نواحيها والاخذ بمبدأ الثواب والعقاب بمعرفة القيادة الجماعية .

خامسا ـ يطلب من الان من جميع الاجهزة تقديم مقترحاتها العملية لتطبيق هذه الاتجاهات الجماعية فى المستويات المختلفة وينظم العمل فى الصورة الجديدة مع بيان العوامل المساعدة والعوامل المعوقة فى التنفيذ .

* * *

مبدأ تكافؤ الفرص

للدكتور محمد نسيم رافت
خبير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم

من سمات المجتمعات الديمقراطية الحديثة ودعائمها الرئيسية مبدأ تكافؤ الفرص ويقصد به اتاحة الفرصة لكل فرد ليضطلع بدوره فى المجتمع ويختار نوع العمل او المجال الذى يزاول فيه بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة – تنظيم اجتماعى يهدف للافادة من جميع افراد المجتمع ومساهمتهم فى بناء الوطن وسعادته .

ويقوم مبدأ تكافؤ الفرص على ثلاثة مبادىء رئيسية من دعائم الديمقراطية الحديثة وهى الايمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعه بالحرية والمساواة بينه وبين غيره من الافراد ولما كان مفهوم الديمقراطية يتشكل ويتكون تبعا للاطار الاقتصادى لكل دولة والفلسفة السياسية لها . لذلك نجد أن مبدأ تكافؤ الفرص يختلف فى مفهومه ومدى تطبيقه ومجالات هذا التطبيق من دولة لاخرى فترى مثلا أن الدول الاشتراكية المتطرفة (التى تسمى جوازا الدول الشيوعية) تهدف اولا وقبل كل شىء الى وضع مصلحة المجتمع او الدولة فى مركز الصدارة وفوق مصلحة الافراد لانها ترى أن الدولة القوية المنظمة المنتجة التى تستغل امكانياتها هى الغاية والهدف الذى تتحقق عن طريقه سعادة الافراد . وينعكس هذا الاتجاه الجمعى على فهم مبدأ تكافؤ الفرص والمجالات التى يطبق فيها والاسس التى يعتمد عليها . فلا تنظر هذه الدول الى الفرد كفرد فى ذاته له قيمة ذاتية وكيان مستقل وانما تنظر اليه كعضو فى جماعة أو كمسمار فى آلة اذا جاز التعبير كما تتحدد حرية الفرد حسب مقتضيات الصالح العام لا على أنها حق من حقوق الفرد يجب أن يمارسه ، أما مبدأ المساواة فهو اكثر مراعاة فى الدول الاشتراكية المتطرفة من المبدأين السابقين .

لذلك نجد تطبيق هذا المبدأ فى هذه الدول يكون اساسا فى حدود مصلحة الدولة وفى نطاق توجيهاتها غير مكترث بميول الافراد وحريتهم ومحاولة التوفيق بينها وبين الصالح العام . اما الدول الراسمالية فهى تؤمن بالفرد وذاتيته وقدراته وحريته والمساواة بينه وبين غيره وتهدف الى تحقيق سعادة الافراد اذ ترى أن الافراد السعداء هم الذين يكونون الدولة السعيدة ولذلك توجه اهتمامها الى الفرد بصفته الذاتية ولكن يجب ألا يفوتنا أن المجتمع الراسمالى يقترن دائما بوجود الطبقية ووجود

الطبقات فى المجتمع يؤثر فى تطبيق مبدا تكافؤ الفرص اذ نجد أن الفرص المتاحة لكل طبقة تختلف من حيث الكم والنوع والفرص المتاحة لطبقة الاغنياء كثيرة ومتعددة والابواب مفتوحة امامهم بغض النظر عن القدرات والاستعدادات وسابق الخبرة .. الخ من المعايير التى تدخل فى اختيار الاشخاص لمناصب معينة . أما باقى الطبقات فان الفرص لكل فرد منها محدودة من حيث الكم والنوع وتسيطر عليها الطبقة الغنية ، لذلك نجد ان نصيب الفرد محدود فى المساواة والحرية فى اختيار المجالات التى يزاول فيها نشاطه واعماله .

اما فى مجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى فقد جمع بين مميزات كل من النظامين المتطرفين السابقين فهو يؤمن بالمساواة بين الافراد وليس هناك مجال لطبقية الراسمالية او الاستغلال أو الاحتكار الذى يقف فى سبيل تكافؤ الفرص كما انها لا تضحى بحرية الفرد ولا تمحو ذاتيته فى سبيل الدولة كما هو الحال فى المجتمعات الاشتراكية المتطرفة وانما تعمل على التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحريته ومساواته بغيره مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة فى نفس الوقت لذلك كان تطبيق مبدا تكافؤ الفرص فى مثل هذا المجتمع يهدف الى اتاحة كل الفرص الممكنة لفرد يكون عضوا فى مجتمع مزدهر ناجح .

ميادين تكافؤ الفرص :

بعد أن تكلمنا عن مبدا تكافؤ الفرص سوف نتكلم عن الميادين التى يطبق فيها هذا المبدا ومن أهم هذه الميادين ما يلى :

ميدان التعليم :

لقد طبق مجتمعنا هذا المبدا فى ميدان التعليم فجعل التعليم الزاميا ومجانيا للاطفال بين السادسة والثانية عشرة فى المرحلة الاولى ، وجعل امتحان القبول للاعدادى امتحان مسابقة لاختيار تلاميذ المرحلة الاعدادية بانواعها وكذلك امتحان الشهادة الاعدادية كامتحان مسابقة لاختيار تلاميذ المرحلة الثانوية بانواعها وكذلك امتحان الشهادة الثانوية العامة كامتحان مسابقة لاختيار طلبة كليات الجامعة والمعاهد العليا . ولضمان حسن تنفيذ هذا المبدا قد أصدرت الدولة قرار مجانية التعليم فى جميع المراحل حتى لا تكون الناحية الاقتصادية سببا فى تعطيل تنفيذ هذا المبدا الحيوى فى مجتمعنا الا وهو تكافؤ الفرص لافراد المجتمع .

ميدان العمل :

يعمل مجتمعنا الحالى لتوفير العمل لجميع الافراد ففى ميدان الصناعة

بدأت برامج التصنيع وادخال صناعات جديدة تفتح باب العمل والمستقبل لطوائف العمال المختلفة وفى ميدان الزراعة كان الاصلاح الزراعى وتوزيع الاراضى على المعدمين لرفع مستوى المعيشة وتوفير الحياة الكريمة للمزارعين وفتح المجتمع باب التوظف لخريجى الكليات النظرية المتعطلين وبهذا تحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى العمل لجميع أفراد المجتمع .

ولم يعد مبدأ تكافؤ الفرص قاصرا على اتاحة فرص العمل لجميع الافراد فحسب بل طبق أيضا فى اختيار الافراد لوظائف والمناصب وأصبح التشغيل والتوظيف يعتمد على قدرة الفرد وكفايته الذاتية ورغبته فى العمل فى ميدان معين لا على عوامل شخصية فأصبح الطريق الى العمل هو الاختبارات وقياس القدرات ومجموع الدرجات .. الخ .

فى الحياة العامة :

ويطبق مبدأ تكافؤ الفرص أيضا فى نواحى الحياة العامة فمجال القيادات على المستويات المختلفة فى تنظيمنا الاشتراكى مفتوح لمن له القدرة والكفاية فهناك مجال على مستوى القرية والمركز والمدينة والمحافظة والجمهورية وبذلك اصبحت الفرص متوفرة لكل الافراد دون النظر الى مستواهم الاقتصادى أو عصبيتهم أو غير ذلك واصبح تمثيل الشعب من الشعب وتحت اشرافه .

تكافؤ الفرص والمعايير :

وقد أوضحنا أن تكافؤ الفرص ليس معناه المساواة بين الافراد وحريتهم فى اختيار الميدان المناسب لهم سواء فى العمل أو التعليم أو غير ذلك واحترام ذاتيتهم وقدراتهم فحسب وانما يعتمد أساسا على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذى تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه .

وتعتمد سلامة اختيار الافراد على سلامة المعايير والمقاييس التى يتم على أساسها هذا الاختيار فان لم تكن المعايير سليمة أو مقننة وتقيس فعلا قدرات الافرادومدى كفايتهم وتتنبأ بنجاحهم فى الميادين التى يختارون لها فان هذا يعتبر انتقاصا بل هدما لمبدأ تكافؤ الفرص يفوت على الافراد الصالحين حقهم فى الفرص التى تتيحها لهم الدولة كما يفوت على الدولة والمجتمع الافادة من الكفايات والعناصر الصالحة والمنتجة ، لذلك يستلزم مبدأ تكافؤ الفرص أن توضع المعايير السليمة لقدرات والاستعدادات التى يختار على اساسها الافراد وللاستمرار فى مراحل التعليم الاعلى أو فى نوع معين منه أو الافراد الذين يمكنهم ان يتحملوا مسئوليات العمل الفنى وادائه على احسن وجه .. الخ .

ووضع المعايير لا ينبغى ان يكون على أساس شخصى تقديرى وانما يحتاج الى دراسة من المتخصصين لان تحديد المعايير يستمد من الواقع وكذلك الامر فى وسائل القياس لاختيار الاشخاص أو الافراد لمعرفة مدى توفر المسئوليات المطلوبة فيهم أو المعايير التى تؤهلهم لمستقبل ناجح .

ووسائل القياس لمعرفة المستويات أو المعايير المطلوبة أصبحت ميدانا للدراسة فى جميع الدول المتحضرة واصبح من اهم أعمال المختصين تحسين هذه الوسائل واذا اخذنا بعض الامثلة من مجتمعنا لدراسة الوسائل التى نستعملها فى قياس المستويات عندنا أو المعايير نجد أن مقياس مستوى النجاح فى المدرسة الاعدادية هو امتحان القبول فهل هذا الامتحان مقياس سليم لقدرات التلميذ للنجاح فى المدرسة الاعدادية ؟ وهل توضع امتحانات القبول على أساس معين سليم ؟ يشك كثيرون أن هذا الامتحان يقيس قدرات التلاميذ .

وعلى هذا المنوال فان مقياس النجاح فى المدرسة الثانوية هو النجاح فى الشهادة الاعدادية بمجموع مرتفع وكذلك مقياس النجاح فى الجامعة والمعاهد العليا هو النجاح فى الشهادة الثانوية العامة بمجموع مرتفع . وهذه الامتحانات ليست مقننة اى أن صحتها وثباتها لقياس القدرات المطلوبة مشكوك فيها الى حد كبير .

وتقوم وزارة التربية والتعليم بدراسة الامتحانات وعمل توجيهات وارشادات دورية لواضعى الاسئلة ومصححيها حتى يمكن تحسينها بالتدريج لتكون اداة صالحة لكشف عن القدرات — كما تقوم الوزارة بدراسة الاتجاهات الجديدة فى الاختبارات وتجربتها فى قياس مستوى تحصيل الطلاب وذلك لتطوير وسائل القياس فى المدارس المصرية ورفع مستواها . وفى مجال الصناعة كذلك قامت ادارة الكفاية الانتاجية بوزارة الصناعة بمجهود كبير لقياس القدرة على الاعمال الصناعية ووضعت مستويات ومعايير ووسائل لقياس بعض الصناعات وهى تعمل على تحسين هذه الوسائل .

مجالات وسائل القياس :

التوجيه التعليمى : يجب أن يوضع برنامج شامل للتوجيه التعليمى ووسائل القياس المطلوبة فى جميع مراحل التعليم بحيث لاتعتمد فقط على التقليدية فى عمليات التوجيه التعليمى لجميع انواع التعليم ومراحله المختلفة ومما يساعد على تنفيذ هذا البرنامج أنه يوجد من المتخصصين العدد الكافى لقيام بمثل هذا المشروع القيم لتضع اسسا سليمة لتنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص . ولكن يجب أن توفر للمتخصصين الامكانيات اللازمة لانشاء مركز

للاختبارات والقياس . وقد فكرت وزارة التربية فى فترات مختلفة فى انشاء هذا المركز ولكن لم تخرج هذه الفكرة الى حيز التنفيذ بعد .

ومن أهم نتائج التوجيه التعليمى استغلال طاقات الافراد الى اقصى حد ممكن واكتشاف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وتوجيههم الى نوع التعليم المناسب لهم وبذلك تقل حالات التاخر الدراسى أو الفشل فى الدراسة ويزيد تحصيل التلميذ لان نوع الدراسة فى مجال اهتمامه والنتيجة النهائية لمثل هذا المشروع ان نحصل من ميزانية التعليم على أكبر عائد من تحقيق الاهداف التربوية ويقل الفاقد او ينعدم وتصبح حصيلة نتائج مجهودات التربية والتعليم مساوية من حيث القيمة للمبالغ المدفوعة فيها أو أكثر .

التوجيه المهنى : يوجد التوجيه المهنى فى وزارة التربية والتعليم كجزء من التوجيه التعليمى فى مجال التعليم الفنى وبواسطة اساليب التوجيه والارشاد يختار التلاميذ الذين لديهم قدرات عملية ويدوية وميكانيكية وفنية لدراسة انواع المهن المختلفة فى التعليم الفنى اذ كانت عندهم الرغبة بجانب الاستعداد والقدرات وقد وجهت المؤتمرات الدولية للتعليم الفنى النظر فى توصياتها الى ضرورة وضع برنامج التوجيه المهنى داخل المدرسة الفنية بحيث يكون مبنيا على اسس سليمة وقد بدأ استعمال وسائل القياس للتوجيه المهنى فى المدارس الفنية بالجمهورية العربية المتحدة منذ عام ١٩٥٦ الى الان وتقوم الوزارة بدراسات لتحسين هذه الوسائل وتعديلها فى ضوء تجربتها وخبرتها .

نتائج القياس ووسائله :

الاطفال المعوقين : من اهم نتائج القياس ووسائله اكتشاف الاطفال المعوقين (الشواذ) ويمكن ان يكون سبب التعويق القدرة العقلية كالمتاخرين فى الذكاء والبلهاء والمعتوهين وكذلك يمكن ان يكون بسبب عاهة كضعف السمع او البصر او فقدان احدى هاتين الحاستين واسباب التعويق هذه تجعل الطفل غير متكافىء مع الاطفال العاديين ولا يمكنه مسايرتهم فى الدراسة ومن الممكن أن يكون وجود طفل من هذا النوع فى فصل من التلاميذ العاديين سببا فى تعطيلهم وضياع وقتهم . ويكون امام المدرس ان يختار بين امرين اما أن يهمل التلميذ المعوق ويهتم بالعاديين او أن يهتم بالتلميذ المعوق على حساب الآخرين وعادة ما يختار المدرس ان يهتم بالعاديين دون المعوقين لهذا وجدت الوزارة ان من واجبها أن تتيح الفرص للتلاميذ المعوقين بان تنشىء فصولا ومدارس لهم فليس الاهتمام بهم نوع من انواع الترف بل هو تنفيذ لمبدأ تكافؤ الفرص فمن حق التلميذ المعوق على المجتمع ان يتعلم

الى الحد الذى يطيق وأن يعد الاعداد اللازم لان يكسب قوته ويعيش حياة كريمة .

وربما نطالب المجتمع ان يوفر المؤسسات للاطفال البلهاء والمعتوهين وذلك ليحمى المجتمع الاسر من هؤلاء الشواذ لان وجود مثل هذا الطفل فى الاسرة يجعل جميع افرادها من آباء واخوة واقرب فى عذاب مستمر ووضع هؤلاء الاطفال الشواذ فى مؤسسات تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص فى ان تعيش اسرهم فى جو هادىء وينمو اطفال الاسر فى ظروف عادية كباقى الاطفال فى اسرهم . لذلك يمكن ان نخلص الى ان من حق الطفل المعوق ان يجد مجالا لتعليم الذى يناسبه وأن يعده المجتمع لان يصبح عضوا عاملا فيه أو ان يوجد له مكانا فى مؤسسة ليحمى الاسرة والمجتمع من متاعبه .

الاطفال المتفوقون : يجب أن توضع المقاييس والوسائل لاكتشاف الاطفال المتفوقين دراسيا والموهوبين عقليا لانهم خامة بشرية قيمة تهتم بهم الدولة وترعاهم فى هذا العصر الذى يمتاز بالتقدم العلمى واستخدام الذرة وغزو الفضاء . واصبحت تقاس قوة الدولة بمقدار تقدمها فى الميدان العلمى ولم ينل المتفوقون عندنا وهم خلاصة ثروتنا البشرية ــ من تكافؤ الفرص الا فى الفترة الاخيرة لانهم كانوا يتعلمون مع العاديين ولا تعترف الدولة بمواهبهم ولا قدراتهم وبذلك لاترعاهم للافادة منهم فى تقدم الدولة ولاتعمل على تنمية مواهبهم وقدراتهم ــ وبذلك لم يطبق مبدأ تكافؤ الفرص الذى يسمح لكل فرد أن يتعلم بالدرجة التى تسمح له بها مواهبه وقدراته بالنسبة للمتفوقين فى الماضى الى ان انشأت وزارة التربية والتعليم مدرسة المتفوقين فى سنة ١٩٥٥ لتحقيق هذا المبدأ فى رعاية هؤلاء المتفوقين وكان دور المدرسة ان تهيىء احسن الفرص لنمو المتكامل والوصول بقدراتهم الخاصة الى أقصى ما يمكن من تنمية وتوجيه هؤلاء الموهوبين بما يحقق لهم استغلال طاقتهم الى أقصى حد ممكن وحتى يمكن تحقيق هذه الاهداف قامت برامج ودراسات فى المدرسة تتلخص فى الاتجاهات الآتية :

١ ــ زيادة المعرفة واكتساب المهارات بما يتناسب مع مواهبهم وقدراتهم
٢ ــ طرق التدريس المناسبة لعرض المادة بطريقة تتحدى تفكير هؤلاء الطلبة الممتازين .
٣ ــ تشجيع الابتكار والابداع لاصحاب المواهب التى لها القدرة على التجديد فى الميادين المختلفة .
٤ ــ تمرين الطلبة على وضع خطط لمشروعاتهم وتنفيذها وتقويمهابطريقة موضوعية لاكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها .

٥ - تنمية صفات القيادة الصالحة فى الطلبة عن طريق ندواتهم ونشاطهم الاجتماعى والرياضى وأعمالهم الجماعية .

٦ - توفير المدرس الذى يفسح المجالات المختلفة للتفكير النقدى ولاكتساب العادات والاتجاهات السليمة .

وقد هوجمت هذه الفكرة وهى جمع الموهوبين فى فصول أو مدارس خاصة بهم ووصفوها بانها أسلوب غير ديمقراطى وانها تحرم الاطفال الموهوبين من الخبرات الاجتماعية لنقص الاتصال بمن هم دونهم اوبالافراد العاديين .

ويظن البعض انه مما يخالف المبادىء الديمقراطية توفير مدارس خاصة للمتفوقين أو على الاقل فصول خاصة بهم مع تزويدها بالامكانيات الفنية اللازمة التى تتناسب مع قدرات هؤلاء الموهوبين والتى تفوق امكانيات الفصول والمدارس العادية وبهذا لا يتحقق مبدأ المساواة الذى هو من اهم اسس تكافؤ الفرص .

ويفوت هؤلاء المعارضون أن المقصود بمبدأ المساواة هو المساواة فى الحقوق والواجبات وليست المساواة فى القدرات وان الديمقراطية تعطى لكل طفل الفرصة لكى يتعلم الى الحد الذى تؤهله له قدراته .

وهناك ناحية اخرى يجب ان تكون واضحة وهى أن مجتمعنا الاشتراكى التعاونى الديمقراطى يأخذ الفرد فيه من المجتمع ويعطيه .

والطفل الموهوب سوف يعطى المجتمع كثيرا فى المستقبل اذا ما قورن بالشخص العادى وحضارتنا العلمية والفنية والادبية والاجتماعية والسياسية مدينة لافضل رجال موهوبين لذلك يجب على المجتمع ان يراعى الاطفال الموهوبين والمتفوقين ويستثمر بعض امكانياته فيما يساعد على نمو قدراتهم واستمرار تفوقهم ليعود عليه فى المستقبل بالخير الكثير .

ومن نتائج الدراسات ان المدارس والفصول الخاصة للمتفوقين والموهوبين تحفظ صحتهم النفسية وانها لا تحرمهم من التعامل والاختلاط بالعاديين لانهم يعيشون معهم فى البيت والمجتمع يتعاملون معهم يتناقشون فى النشاط الرياضى والاجتماعى وانها تقلل التوتر النفسى عندهم والقلق وتنظيم تعاملهم مع الغير وبذلك تصبح العبقرية فى هذا العصر خيرا للفرد والمجموع وليست العبقرية جنونا كما كانت فى الماضى .

وقد قامت محافظة القاهرة بتجربة فصول المتفوقين بجانب مدرسة المتفوقين بعين شمس واصبحت عدد فصول المتفوقين بالتعليم الثانوى

هذا العام أحد عشر فصلا وعدد فصول التعليم الاعــدادى خمسة عشر فصلا .

البيئات والمجالات المختلفة وعلاقتها بمبدأ تكافؤ الفرص :

الاصل فى مبدأ تكافؤ الفرص ان يوفر المجتمع للافراد فرصا متكافئة لقدراتهم وكفاياتهم فى مجال التعليم والعمل والحياة العامة ويمكن أن يعمل المجتمع جهدا فى تنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص ولكن طبيعــة البيئة او نوع المجال الذى ينشأ فيه الفرد يعمل على عرقلة تنفيذ هذا المبدأ تنفيذا كاملا فمثلا بمقارنة بيئة الحضر ببيئة الريف تجد ان التاريخ الطويل للمجتمع المصرى والظروف الاجتماعية الذى مر بها قد أدت الى اهمال الريف المصرى فى الخدمات الاجتماعية بأنواعها وكذلك النواحى الثقافية ونجد نتيجتهـا ان البيئة لاتوفر مبدأ تكافؤ الفرص للاطفال من حيث النواحى الثقافيــة والتعليمية فامكانيات المدارس فى الريف أقل من امكانيات مدارس المدن حتى أن مستوى كفاية مدرسى الريف وخبرتهم أقل من مستوى زملائهم فى القاهرة وانواع المدارس المختلفة التى توفر أنواع التعليم غير متوفرة فى الريف بينما نجدها متوفرة فى المدن والعاصمة وكذلك نواحى الثقافة العامة وقياسا على هذا نجد ان الخدمات الصحية والاجتماعية فى الريف غــير متوفرة أو ليست فى مستوى الخدمات فى المدن .

لذلك نجد أن مبدأ تكافؤ الفرص لا ينفذ تنفيذا سليما بالنسبة للافراد الذين يوجدون فى الريف ــ ولكن مجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى قد عالج هذه الناحية بادخال الحكم المحلى والعناية بالادارة المحلية بدلا من الادارة المركزية التى كانت سببا مباشرا لعدم تكافؤ الفرص بين البيئات المختلفة ــ ونرجو فى القريب العاجل ان نجد التمييز الموجود فى الخدمات للبيئات قد زال بفضل الادارة المحلية التى تهتم بالبيئة المحلية .

وتوجد أمثلة أخــرى لعدم تكافؤ الفرص فى أنواع التعليم المختلفــة فمثلا المدارس الثانوية لها من الامكانيات والكفايات ما يفوق مراحــل التعليم الاخرى ولعل ذلك يرجع للتوسع الكبير فى المرحلة الاولى والاعدادية واحتياجاتها من الامكانيات المادية والبشرية التى لم تكن متوفــرة بينما احتفظ التعليم الثانوى بمستواه النسبى ولكن وزارة التربيــة والتعليم تعمل جاهدة لتوفير الامكانيات لانواع التعليم المختلفة ومراحله حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى مجالات التعليم المختلفة .

ومن امثلة عدم تكافؤ الفرص فى مجالات العمل اننا نجد ان المتخرجين من معهد واحد فى نفس العام ولهم نفس مستوى الكفاية ويعملون فى وزارات مختلفة ليسوا جميعا فى درجة مالية واحــدة فمثلا الوزارات التى تنشأ

حديثا يكون فيها مجالات الترقى أكثر من غيرها لذلك أراد مجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ان يعمل على توطيد مبدأ تكافؤ الفرص فجعل الدرجات المالية بالاقدمية المطلقة لان الاختيار لم يؤد الغرض منه وكان سبيلا الى عدم تكافؤ الفرص لانه لم يستغل الاستغلال السليم ـ وبجانب هذا تفكر الدولة فى وضع كادر جديد للموظفين يحقق مبدأ تكافؤ الفرص لهم فى الترقى فضلا عن وضع مبالغ فى الميزانية لتعزيز الوظائف لفئات الموظفين الذين نالهم فى الماضى بعض الغبن حتى اذا طبقت الدولة الكادر الجديد الذى يحقق هذا المبدأ فى الحاضر والمستقبل تكون متأكدة من ازالة آثار الغبن فى الماضى .

بهذا العرض نجد ان سلامة تنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص يضع الاساس السليم لمجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى وفق ما جاء فى الميثاق الذى نص على أن (الحل الاشتراكى) هو الطريق الوحيد الذى يمكن ان تتلاقى عليه جميع العناصر فى عملية الانتاج على قواعد علمية وانسانية تقدر على مد المجتمع بجميع الطاقات التى تمكنه من ان يصنع حياته من جديد وفق خطة مرسومة ومدروسة دراسة شاملة .

* * *

ثورة فى التعليم

للدكتور وهيب ابراهيم سمعان
المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس

اشار السيد الرئيس فى مشروع الميثاق الوطنى الى أن المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة تتطلب النظر فى العوامل التى تؤثر فى تكوين المواطن ، وفى مقدمتها التعليم . وبهذه الاشارة وضع الرئيس يده على ناحية هامة من نواحى حياتنا ما زالت تحتاج الى تطوير كبير . وهناك أسباب عدة تدعو الى اعادة النظر فى نظامنا التعليمى من أهمها ان كثيرا مما يدور فى مجاله لم يتلاءم ويتكيف بعد بدرجة كافية مع أوضاعنا الثقافية المتغيرة . والعلاقة بين التعليم والثقافة فى مجتمع ما علاقة وثيقة . فكل تعليم باهدافه وطلابه ، ومفاهيمه ، بادارته ووسائل الاشراف عليه ، ومعلميه ، يتأثر دائما بالعناصر السياسية والاقتصادية والدينية والفكرية وبكل القيم والاتجاهات والمثل السائدة فى الثقافة التى يقوم فيها ذلك النظام . والتغيرات فى عناصر الثقافة فى مجتمعنا الحالى كثيرة عميقة متلاحقة . فلقد كنا أمة مستعبدة فحصلنا على الحرية ، وكانت تتحكم فينا الطبقية والانتهازية فاذا بنا وقد اصبحنا امة اشتراكية ، وكنا نخضع لاساليب مختلفـــة من السيطرة والاستبداد فصرنا نجرى سراعا نحو اسلوب ديمقراطى للحياة . وكنا نعيش فى منعزل نسبى عن العالم غربيـه وشرقيه لا نراه الا فى عيـون مستعمرينا وحكامنا فاذا بنا نخرج من هذه القوقعة ونكون لناشخصية فى المجال الدولى تسمع صوتها فى كل شأن من شئونه وتبرز وجـودها وكيانها مما أكسبنا دورا قياديا كبيرا فى العالم . ولم يقتصر نشاطنا على النواحى السياسية والاجتماعية فحسب، بل سرنا شوطا كبيرا فى استغلال مصادرنا الطبيعية وامكانياتنا المادية ، واقمنا اقتصادنا على أسس متينة . كما أثارت مناقشتنا عن الديمقراطية ، والاستغلال ، والاشتراكية ، والوحدة العربية ، والقاعدة الشعبية ، وغير ذلك من الموضوعات الحيوية جدلا فكريا رائعا ما زالت رحاه تدور حتى الان . كل هذه التغيرات الثقافية لابد وان تؤثر فى التعليم وتتأثر به . فهو من ناحية المرآة التى تعكس هذه التغيرات وتبرزها وتوضحها وهو من ناحية اخرى القوة القيادية الفعالة التى قـد تلعب دورا بالغ الاهمية فى تطويرها .

ولقد سار التغير الثقافى فى مجتمعنا بسرعة لم يستطع التعليم رغـم ما تم فيه من أصلاحات عديدة أن يسايرها المسايرة الكافيـة . وكانت النتيجة ان ظل تعليمنا فى حاجة الى مزيد من التطوير ليلائم الحيـاة فى مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى .. فما زالت فى بلادنا امية تصل الى

سبعين فى المائة ، وهناك عدد كبير من الاطفال فى سن الالزام لا يجدون لهم الاماكن الكافية فى المدارس الابتدائية ، وكثيرا ممن يجدون لهم الاماكن فى تلك المدارس لا يحصلون على التعليم الصحيح . ومدة الالزام المحددة بست سنوات لا تكفى قطعا لتكوين المواطن الذى يستطيع العيش فى مجتمعنا الجديدة بكفاية ونجاح . فتعليمنا فى مستوياته الابتدائية والثانوية والعالية ما زال تعليما نظريا بعيدا عن الحياة ، يهتم اهتماما كبيرا بالامتحانات والمناهج والخطط المزدحمة ، يلقى عبئا ثقيلا على كل العاملين فيه ولا يوفر التبصر لتلاميذنا وطلابنا فى مشكلات مجتمعنا المتغير . كما أن طرق التدريس الجافة التى تستخدم فى معاهدنا التعليمية فشلت الى حد كبير فى تنمية الاستقلال فى الفكر والمبادأة فى العمل فى تلاميذنا ، وساعدت على الاهتمام الكبير بالتنافس أكثر من الاهتمام بالعمل التعاونى .

ولا مراء فى أن كل عيوب التعليم تعود فى أصولها الى التراث المتراكم الذى ورثناه من الاستعمار والرجعية والاستغلال . فلم يكن يهم الاستعمار الا تعليم حفنة صغيرة ليعملوا موظفين خانعين فى دواوين الحكومة ، ولم يكن يهم الطبقة الحاكمة الرجعية الا أن يتميز التعليم بالطبقية والا تتاح الفرص الا للاقلية خوفا من أن تنقلب غالبية الشعب اذا تعلمت على نظامهم الاقطاعى الاستغلالى . ولقد قامت فى بعض الاوقات يقظات تعليمية ، ولكنها ظلت قاصرة تحد منها امكانياتنا المالية المحدودة ورغبات حكامنا ونزواتهم ؛ ولقد بذلت ثورتنا منذ جاءت جهودا مضنية فى سبيل نشر التعليم وتحسينه ، ففتحت المعاهد التعليمية على اختلاف أنواعها على نطاق واسع ، ورصدت له ميزانية الدولة بأكملها فيما مضى ، وراجعت أهدافه ومناهجه وكتبه . ولكن هذا كله لا يحجب حقيقة اننا ما زلنا فى حاجة الى المزيد لتطوير نظامنا واصلاحه حتى يتكيف مع أوضاعنا الاجتماعية الحالية . ولن نتعرف طريقنا للاصلاح ما لم نحدد أهدافنا منه ، ثم نرسم الوسائل لتحقيق هذه الاهداف .

ويمكننا أن نعدد كثيرا من الاهداف التى نرجو أن يحققها نظامنا التعليمى ، غير أن أهمها فى نظرنا هو نجاحه فى تكوين مواطنين صالحين فى مجتمعنا الجديد يفهمون ما يختص به عهدنا الحاضر من أفكار وقيم معنوية ، وما له من أهداف ، وما يتطلبه من ولاء واخلاص ؛ وتوفيره الفرص لكل الاطفال والشباب ليبلغوا أقصى ما تستطيعه قدراتهم واستعداداتهم بحيث يصبحون نافعين لانفسهم ومجتمعهم ، وتهيئته الظروف التى تساعد على خلق قادة يتحملون الريادة والمسئوليات فى النواحى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية فى المجتمع بوجه عام وفى مجتمعاتهم المحلية بوجه خاص ، وضمان اشتراك الشعب فى وضع سياسته ووسائل

تحقيقها ، تلك هي الاهداف الرئيسية التى ينبغى أن يهدف اليها نظامنا التعليمى فى عهدنا الجديد اذا أردنا له أن يسهم فى بناء صرح المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى وتوطيد دعائمه .

أما الوسائل لتحقيق هذه الأهداف فهى اعادة النظر فى البناء التعليمى ، وفى المناهج وطرق التدريس ، وانشاء المدارس والمعاهد التعليمية الكافية المناسبة ، واعادة تنظيم الادارة التعليمية ، والعناية بكليات ومعاهد اعداد المعلمين ، واقامة تمويل التعليم على أسس جديدة ، واثارة اهتمام الشعب بأهمية التعليم واشراكه فى كل عملياته .

واول ما نريد تعديله فى البناء التعليمى هو رفع المدة المقررة للالزام . فست سنوات لا تكفى لتكوين المواطن الصحيح فى مجتمعنا الجديد . فالمواطنة فى هذا المجتمع تتطلب مقومات عقلية واجتماعية وخلقية لا تكفى هذه الفترة القصيرة لتكوينها . وسن الثانية عشرة وهو السن الذى ينتهى عنده الالزام فى الوقت الحاضر سن لا يسمح للمواطن الصغير بالخروج الى الحياة اذا ما اراد الانقطاع عن مواصلة التعليم أو اذا لم تتيسر له الفرص لمواصلته . ويجدر بنا ان نرفع سن الالزام حتى الخامسة عشرة ، وبذلك تشتمل فترة الالزام على المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، يعقبها مرحلة غير اجبارية هى مرحلة التعليم الثانوى لمدة ثلاث أو اربع سنوات . ولا نبالغ اذا ما هدفنا فى المستقبل لان يكون تعليمنا تعليما عاما مجانيا يتضمن مراحل التعليم الابتدائية والاعدادية والثانوية . فالمواطنة فى مجتمعنا تتطلب درجة عالية من النضج والكفاية .

ولا ينبغى ان تقف دراسة التلاميذ المنتهين من التعليم الالزامى عند حد الانتهاء منه ، بل ينبغى أن تتاح لكل منهم الفرصة لاتقان حرفة بطرق جدة . فمن الممكن أن ندبر لهم دراسة حرفة والتمرين عليها فى مصنع او شركة او مؤسسة او ما اليها . ومن الممكن ايضا أن نوجد لهم مدارس للتدريب المهنى تقدم برامج لمدة عام او عامين او ثلاثة فى حرف مختلفة . ومن الافضل أن تكون هذه المدارس مسائية حتى تتيح للملتحقين بها فرصة العمل فى الصباح ، وحتى يمكننا الاستفادة من الامكانيات المادية والبشرية التى تقدمها مدارسنا الفنية القائمة . ومثل هذا النظام جدير بألا يجعل التلاميذ ينفصلون عن واقع الحياة ، ويجعلهم مستعدين لمواجهتها وهم مدربون على اعمال ذات قيمة للمجتمع الاشتراكى . فالجمع بين التعليم العام والتعليم للانتاج هو اساس هام من اسس التعليم الاشتراكى . ولا يكفينا مطلقا ان نضمن مناهج التعليم فى المرحلة الالزامية او مناهج التعيلم فى المدارس الثانوية كما هو حادث بالفعل فى بعض المدارس الثانوية التجريبية ، برامج فى بعض الحرف او الفنون الصناعية لمدة ساعات فى كل أسبوع . فهذا على رغم نفعه لا يحقق الغرض الاساسى الذى ينبغى

ان نهدف اليه وهو ربط التعليم بالانتاج ، بل يحقق تعريف التلاميذ ببعض ما يقوم به الكبار من اعمال .

وتعليمنا الثانوى بنوعيه العام والفنى فى الوقت الحاضر تعليم لايناسب الا ما يقرب من ثلث عدد الطلاب الملتحقين به . فقد اثبتت الدراسات التى اجريت فى بعض البلاد أن التعليم الثانوى النظرى يناسب حوالى عشرين فى المائة من الطلاب ، وان التعليم الثانوى الفنى يناسب ايضا ما يعادل هذه النسبة ، وان البقية الباقية من الطلاب ، وهم الغالبية ، لا يناسبهم هذا النوع أو ذاك من التعليم . ومن هنا يجدر بنا أن نفكر فى سد حاجة هذه الغالبية بتدبير أنواع جديدة من مدارس التعليم الثانوى ، او بجعل مدارس ذلك التعليم مدارس شاملة يدرس بها التلاميذ جميعا بعض البرامج العامة كالدين واللغة القومية والتاريخ القومي ثم يختارون بعد ذلك برنامجا من البرامج العديدة التى تقدمها المدرسة الشاملة فمن ناسبته الدراسة الاكاديمية النظرية تابعها ، ومن لم تناسبه تلك الدراسة تابع برنامجا فى ادارة الاعمال أو الاقتصاد المنزلى أو الفنون الصناعية او الفنون الجميلة ، أو غير ذلك من البرامج العديدة . ومثل هذا التنويع فى برنامج المدرسة الثانوية يحقق هدفين هامين ، اولهما اشباع رغبات الشباب وحاجاته ، وثانيهما تخريج مجموعة من المواطنين الصغار الذين لديهم الرغبة الحقة فى متابعة اعمال تخصصوا فيها فى المدرسة الثانوية .

وهناك أيضا نوع من المدارس اهتممنا به فى فترة من فترات حياتنا التعليمية ثم اغفلناه ، الا وهو دور الحضانة ورياض الاطفال . ونحن الآن فى ثورة صناعية واجتماعية فى أثناء فترة عملها لما يؤثر فى عنايتها بهم . ومن ثم نجده أمرا لازما أن ننشىء دور الحضانة ورياض الاطفال بالعدد الذى يكفى لرعاية أطفال الامهات العاملات أو غيرهن من الامهات التى توجب حالتهن ارسال أطفالهن للمدارس فى سن مبكرة . وليس بالضرورة ان تقوم الدولة بانشاء هذه الدور بل ينبغى أن تكلف المصانع والمؤسسات والهيئات المختلفة بانشائها والصرف عليها . ولا بأس من قيام الآباء بالمساهمة فى نفقاتها .

ويجدر بنا ونحن نعيد النظر فى البناء التعليمي أن نتبصر فى امرين اولهما تخليص التعليم من كل اثر لطبقية . فهناك الآن مؤسسات وطنية تدير مدارس كانت فى وقت من الاوقات قائمة لخدمة الاستعمار والاقطاع . وهذه المدارس ما زالت فى الوقت الحاضر تخدم طبقة تستطيع دفع نفقات التعليم بها . وهى لاشك نفقات تعجز عن دفعها اغلبية ابناء الشعب ومن ثم لا تستطيع اللحاق بها . وتطلق هذه المدارس على نفسها فى الوقت الحاضر أنها مدارس للدراسة باللغة الانجليزية او الفرنسية او غيرها من

اللغات . وهذا هدف لا بأس به فنحن بحاجة الى الاهتمام باللغات ، ولكننا ينبغي أن نجعلها مدارس لذوى الاستعداد لدراسةاللغات الاجنبية وليست لذوى الاستعداد لدفع النفقات الدراسية ، وذلك حتى تتكافأ الفرص أمام ابناء الشعب جميعا .

أما الامر الثانى فهو وجوب جعل المرحلة الالزامية مرحلة عامة لابناء المواطنين جميعا ، فلا يوجد فيها تعليم مدنى وتعليم دينى ، بل تعليم عام موحد ، يوجهون بعده للتخصص فى الدراسات المدنية والدينية فى المرحلتين الثانويةوالعاليـة وهما مرحلتان كافيتان لتحقيق الغرض . ذلك لان أول مقتضيات التعليم الالزامى أن يكون تعليما يخضع له جميع المواطنين .

اما بالنسبة للمناهج وطرق التدريس فينبغى أن يعاد النظر فيها لانها الوسيلة التى تتحقق بها اهداف التربية والمجتمع . وقد عدلنا كثيرا فى مناهجنا الا انها ما زالت تحتاج الى مزيد من العناية لتكون من التنوع والمرونة بحيث تسمح بمقابلة الحاجات والميول المختلفة لاطفالنا وشبابنا وتساعدهم على انماء مهاراتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم بالقدر الذى يجعلهم شركاء أذكياء فى مجتمعهم وعلى كفاية فى اداء واجباتهم .

كما ينبغى أن توفر المناهج اشتراك دورنا التعليمية اشتراكا واقعيا وعمليا فى حل المشكلات العديدة التى تواجهها البلاد فى لمرحلة الحاضرة من مراحل نموها . فلسنا نريد مدارس وجامعات تعيش فى ابراج عاجية وتتابع الدراسات الاكاديمية النظرية فحسب بل تتابع أيضا دراسة مشكلاتنا ومسائلنا الحيوية وتضع الحلول لها .

ومن الواجب أن تعد المناهج اطفالنا وشبابنا نفسيا منذ البداية على أنهم سيشتركون فى المستقبل فى الاعمال التى تتطلبها البلاد ، وفى خلقالقيم الضرورية لتطور المجتمع الاشتراكى . وواقع الامر اننا ما زلنا نفرق حتى الان بين العمل العقلى والعمل اليدوى .. وتلك تركة ورثناها منذ القدم وما زالت تصاحبنا حتى الان . ولا يمكننا تقبل مثل هذا الاتجاه فى الوقت الحاضر ، لان العمل فى المجتمع الاشتراكى يقدر وفقا لفائدته للمجتمع لا فى ضوء أية اعتبارات اخرى . ومن ثم فمن الضرورى أن توجه المناهج ابناءنا الى أن اكثر الاعمال اهمية لمجتمعنا هى تلك التى تساعد على تدعيمه ، وأن تنمى فيهم النظرة الى أن العمل فى المصنع او المؤسسة او الحقل او الحكومة ، أو العمل الحر ، كلها اعمال نافعة للمجتمع وضرورية لكل فرد يعيش فيه . فلا بد لكل فرد يعيش فى مجتمع اشتراكى أن يساهم بعمله فى بناء هذا المجتمع وتقدمه .

ومن أهم ما يجب أن تهتم به مناهجنا دراسة لغتنا الوطنية بحيث

تكفل لاطفالنا وشبابنا وضوح التعبير فى الحديث والكتابة . وهذا أمر ضرورى فى مجتمع ينشد الديموقراطية التى تقوم على المناقشة الحرة والاقناع والتبادل الهادى للآراء — كما يجب أن نهتم ايضا بدراسة العلوم والرياضيات ، ذلك لان التقدم الصناعى الذى ننشده يقوم أول ما يقوم عليهما . ولا ينبغى أن يؤدى اهتمامنا بدراسة العلوم والرياضيات الى استهانتنا بدراسة العلوم الانسانية بحيث يتضخم مجتمعنا جسما ويضمر عقلا ، ولانجد من يقوم بقيادته فكريا . كما يجدر أن تولى مناهجنا عنايتها بدراسة اللغات الاجنبية منذ بداية المرحلة الاعدادية ، فهى عدتنا فى نقل افكارنا للاوطان التى لاتتكلم العربية ، ومعين لنا فى تنشيط السياحة فى بلدنا ، ووسيلة عظمى نستفيد بها فى الاطلاع على اراء غيرنا فى شتى أنواع العلوم والفنون . كما ينبغى أن تشتمل مناهجنا على مايساعد على انماء استعداد ابنائنا لتقدير الجمال فى الادب والرسم والموسيقى والطبيعة ولا ينبغى ان تهتم مناهجنا بكل هذا وتغفل اعداد اطفالنا وشبابنا للاستمتاع بوقت الفراغ ، وهو أمر ما زالت دورنا التعليمية تغفله الى حد بعيد .

ولا ينبغى أن تقل عنايتنا بتعديل طرق التدريس عن عنايتنا بتعديل المناهج . فما زالت الطرق المتبعة فى مدراسنا وجامعاتنا تهدف الى تزويد التلاميذ والطلاب بالمعلومات . وهى بهذا الوضع تساعد على هدم كثير من الاغراض الطيبة للتربية . وينبغى أن يكون غرضنا من التدريس مساعدة ابنائنا على تكوين القيم والاتجاهات والعادات المرغوبة . ولتحقيق ذلك علينا ان نبتعد عن اسلوب التلقين والمحاضرة ، ونحفز تلاميذنا وطلابنا للاطلاع والدراسة والبحث عن طريق الجهد الفردى والتعاونى . فلن تنجح تربيتنا ما لم نزودهم بالصفات الضرورية للعمل بتوافق وتفاهم وفاعلية كافراد وجماعات . ونجاحنا فى هذا الامر مساهمة قيمة فى تكوين الخلق القوى وضمان هام لازدهار تجربتنا الديموقراطية .

ومن وسائل تحقيق اهدافنا التعليمية انشاء المدارس والمعاهد التعليمية الكافية المناسبة . فنحن حتى الآن لا نملك من المدارس الابتدائية مثلا ما يكفى لجميع الاطفال فى سن الالزام الحالى . فاذا ما رفعنا سن الالزام الى الخامسة عشرة فمعنى ذلك اننا نصبح فى حاجة الى عدد كبير من المدارس والمعاهد الابتدائية والاعدادية والثانوية . ولن تقوم هذه المدارس بواجبها الصحيح الا اذا كانت كافية من ناحية العدد والنوع والامكانيات وكانت تقدم لاطفالنا وشبابنا تعليما مناسبا يتلاءم مع أعمارهم وقدراتهم واستعداداتهم المختلفة . فليس المهم أن نقوم بفتح مدارس ومعاهد تفتقر الى كثير من الامكانيات المادية والبشرية ولا تتناسب مع الاستعدادات والحاجات المختلفة لابنائنا ، بل المهم أن تكون هذه المدارس والمعاهد معدة اعدادا طيبا ومنوعة تنوعا كبيرا .

أما عن اعادة تنظيم الادارة التعليمية فهو أمر يحتمه اتجاهنا نحو الادارة المحلية وقيام الشعب بالقيادة فى كافة نواحى الحياة فى البلاد . وقد عانينا كثيرا من النظام المركزى منذ أن نشأ النظام التعليمى الحديث فى أوائل القرن التاسع عشر . وكان هذا النظام محققا لاغراض الحكام والاستعماريين . ولما بدأنا نحس بالمركزية تشل كل ناحية من نواحى التعليم وتخنق العاملين به انشأنا المناطق التعليمية فى عام ١٩٣٩ . وتنازلت لها السلطة المركزية الممثلة فى وزارة المعارف ثم فى وزارة التربية والتعليم عن بعض اختصاصاتها ، واطلقنا على هذا التنظيم اسم اللامركزية . واللامركزية على هذا الوضع اسم على غير مسمى . فلا يقوم نظام لامركزى بتفويض سلطات من أعلى الى أسفل بل يقوم اساسا وسلطاته من أسفل ، من القاعدة الشعبية . هذا من ناحية ومن ناحية اخرى لا يوجد نظام ادارى تعليمى سليم ويكون نظاما مركزيا بحتا أو نظاما لامركزيا بحتا . فلكل من النظام المركزى واللامركزى مزاياه وعيوبه ، والنظام السليم هو الذى يجمع بين مزاياهما ، ويتمثل فى وجود قيادة قومية مركزية للتعليم ، وتوزيع مناسب للخدمات التعليمية بين السلطة المركزية والسلطة التعليمية المحلية . وتوفير الحرية لكل العاملين فى التعليم .

فوجود سلطة قومية مركزية ممثلة فى وزارة التربية والتعليم لتولى دور القيادة فى التعليم أمر بالغ الاهمية . ويتضمن دورها القيادى وضع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية العامة التى تتفق واهداف البلاد ، وما يحقق سياستها الاقتصادية والاجتماعية والعلمية الخ . على أن يترك للسلطات المحلية تنفيذها بما يتفق وظروفها . وللسلطة القومية وظيفة اخرى هامة هى الاشراف على السلطات التعليمية المحلية وتوجيهها بالطرق التى تحقق السياسة العامة ولا تتعارض فى الوقت ذاته مع الحرية التى ينبغى ان تتمتع بها هذه السلطات . ولا تقتصر وظيفة السلطة المركزية على القيام بوضع السياسية التعلمية العامة والاشراف على السلطات التعليمية المحلية وتوجيهها بل تقوم أيضا بوظيفة لها أهميتها وخطرها . فتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لا يمكن أن يتم بصورة عملية ما لم تسهم الدولة فى هذا التحقيق . فقد أصبح واضحا ان تدبير الخدمات التعليمية الكافية والمناسبة امر فوق قدرات السلطات المحلية والافراد . وأدركت الدول حتى تلك التى تميل الى ابعاد تدخل الدولة فى شئون التعليم . انه يستحيل بالفعل تحقيق هذا المبدأ ما لم تسهم الدولة فى تحقيقه بأموالها وكافة امكانياتها .

أما توزيع الخدمات التعليمية توزيعا مناسبا بين السلطة المركزية والسلطات المحلية فالاساس الذى يقوم عليه هو وضع كل خدمة تعليمية فى المكان الذى يساعد على أدائها بطريقة ديموقراطية ويحقق نتائج تربوية

طيبة . فكثير من الخدمات التي يسود الاعتقاد بتبعيتها للسلطة المركزية قد تنجز على نحو أفضل لو تولتها السلطات المحلية والعكس صحيح . كما أن كثيراً من الخدمات التعليمية ينبغي ان تتقاسمه السلطة المركزية والسلطات المحلية فيما بينها . والمشكلة ليست في بيان اى السلطتين ، المركزية او المحلية ، يحق لها ادارة خدمة من الخدمات التعليمية ، بل في بيان السلطة التي يمكن أن تنمو في ظلها هذه الخدمة وتصبح اكثر نفعا . فوضع السياسة التعليمية العامة للبلاد خدمة ينبغي ان تقوم بها السلطة المركزية ، ولكن لاباس من ان تكون لكل منطقة تعليمية سياستها الخاصة التي تحقق السياسة العامة وتحقق ايضا السياسة الخاصة بالمنطقة . وتمويل التعليم ايضا خدمة تعليمية ننظر اليها الان على انها من الخدمات التي تضطلع بها السلطة المركزية بمفردها ، وواقع الامر انها خدمة ينبغي أن تشترك فيها السلطة المركزية والسلطات المحلية وهكذا .

اما الاساس الثالث الذي ينبغي توافره في الادارة التعليمية الديموقراطية فهو توفير اشتراك كل العاملين في التعليم في كل ما يتصل به من شئون فلا يمكن ان نتوقع مثلا من المعلم الذي تفرض عليه الاهداف والوسائل في شكل مناهج ومقررات وطرق تدريس وامتحانات وتفتيش ان يوفر لاطفالنا وشبابنا الظروف التي تخلق فيهم حب البحث والاطلاع والمبادأة والتفكير الحر والنقد البناء .

وتحقيقا لهذه المبادىء الديموقراطية في الادارة ينبغي أن نعيد النظر في تنظيم ادارتنا التعليمية على اساس ان وزارة التربية والتعليم تقوم بالوظائف لتي ذكرناها على ا ن يوجد بجانبها مجلس اعلى للتعليم يمثل فيه كل من يعنيه أمر التعليم والتربية في البلاد ، ومجلس لكل مرحلة من مراحل التعليم لتقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بكل مرحلة ، ومجلس قومي للبحوث لتربوية تكون من وظيفته بحث كل المشكلات التعليمية والتربوية بحثا علميا منتظما وتقديم مقترحاته للوزارة . هذا بالطبع بجانب ادارات عامة تمثل مراحل التعليم المختلفة . أما السلطات التعليمية المحلية فتشكل على أساس لا مركزى حقيقى . فيوجد في كل اقليم مجلس للتعليم يمثل فيه أبناء الاقليم من شتى القطاعات ، ويكون محافظ الاقليم رئيسا لهذا المجلس ويقوم باختيار نصف أعضائه على أن ينتخب النصف الثانى انتخابا شعبيا ووظيفة هذا المجلس وضع السياسة التعليمية للمحافظات وتنسيقها مع السياسة التعليمية العامة للبلاد ، وتهيئة الظروف التي تساعد على تحقيق هذه السياسة . اما الادارة الفعلية للتعليم فينبغي أن يعهد بها الى ادارة طلق عليها ادارة التعليم بالمحافظة ، ويقوم على ادارتها مدير للتعليم تعاونه هيئة فنية وادارية ممتازة . ويختار مجلس التعليم بالمحافظة مدير التعليم

من بين أفضل المرشحين بعد اعلان عن ذلك فى الصحف . ويعـد مدير التعليم مسئولا امام الشعب الذى يمثله مجلس التعليم بالمحافظة ، وعليه الاشراف على شئون التعليم بالمحافظة ، وتنفيذ سياسة المحافظة ازاءه ، والاشراف على اعداد مناهج الدراسة ، وكل ما يتعلق بالمعلمين فى كل المراحل واختيار ما يلائم من الكتب الدراسية .

وينبغى بالاضافة الى ذلك انشاء مجلس للتعليم فى كل مدينـة يتم تكوينه بتعيين نصف أعضائه وانتخاب نصفه الاخر انتخابا شعبيا . ويقوم رئيس المدينـة بتعيين النصف الاول على ان يراعى تمثيـل كل قطاعات الشعب تمثيلا صادقا . ويقوم بادارة التعليم فى المدينة وفى القرى المجاورة لها ادارة يطلق عليها ادارة التعليم بالمدينة . ووظيفة مجلس التعليم فى المدينة وضع السياسة التعليمية العامة للمدينة والقرى المجاورة بما يتفق وحاجتها وسياسة التعليم فى المحافظة ــ اما ادارة التعليم فى المدينة فوظيفتها وضع هذه السياسة موضع التنفيذ . ويختار مدير التعليم بالمدينة من بين أفضل المرشحين الذين يتقدمون للتعيين فى هذه الوظيفة بعد الاعلان عنها فى الصحف . ويشترك مجلس التعليم فى المحافظة ومع مجلس التعليم فى المدينة فى هذا الاختيار .

وهناك أمران يجدر توجيه النظر اليهما فى هذا التنظيم المقترح للادارة التعليمية . اولهما الا يتدخل مجلس التعليم فى المحافظة او فى المدينة فى النواحى الفنية أو الادارية فى التعليم ، فهذه أمور ينبغى تركها لادارات التعليم ولموظفيها الفنيين والاداريين ولمديرى المدارس ومعلميها ، والامر الثانى أن يعد الموظفون الفنيون والاداريون والمعلمون فى كل مراحل التعليم فى الاقليم موظفون محليون يخضعون للكادر العام فى مرتباتهم ، ولـكنهم مسئولون مسئولية مباشرة أمام السلطات التعليمية فى الاقليم والمدينة .

وقد يوفر مثل هذا التنظيم للادارة التعليمية محاسن كل من النظام المركزى واللامركزى ، ويتضمن تمثيل الشعب فى كل مستويات التعليم ، ويحقق مسئولية العاملين فى التعليم امام السلطات التى يعملون بهـا ، ويضمن المرونة والفاعلية التى ينبغى أن يتميز بهما كل نظام ادارى تعليمى سـليم .

أما اعداد المعلمين فهو أمر ينبغى أن توليه عنايتنا الشديدة ــ فلا يمكن لاى برنامج تعليمى ان ينجح مالم يكن القائمون عليه من المعلمين على درجة عالية من الكفاية العلمية والمهنية . وقد سارت بلادنا فى اعداد المعلمين على اساس التفرقة بين اعدادهم للتدريس بالتعليم الابتدائى واعدادهم للتدريس بالتعليم الثانوى . ووجدت لذلك دور المعلمين العامة ، وكليات المعلمين وكلية التربية . أما وقد أصبح اعداد المعلمين للتدريس بالمدارس الابتدائية مساويا

فى اهميته اعدادهم للتدريس بالمدارس الثانوية ان لم يزد عليه ، فمن واجبنا ان نعد معلمينا اعدادا متساويا فى كليات التربية او فى كليات المعلمين او فى كليهمــا .

ولا شك أن اعادة النظر فى البناء التعليمى ، وانشاء المدارس والمعاهد التعليمية المناسبة الكافية ، والتوسع فى المناهج ، واعادة تنظيم الادارة التعليمية ورفع مستوى اعداد المعلمين — لاشك أن كل هذا يتطلب مالا وفيرا ، والدولة بمفردها لاتستطيع مهما كانت صادقة النية تمويل التعليم تمويلا كافيا . ومن ثم فمن اهم ما يجب أن نفكر فيه هو اعادة النظر فى النظام الذى نسير عليه فى تمويل التعليم . فلا بأس من أن نفرض ضريبة تعليمية تصاعدية تختلف باختلاف الامكانيات المادية فى كل اقليم ، وان نخصص للتعليم قدرا معينا من الضريبة العقارية وضريبة الاطيان ونسبة معينة من الدخل الصافى للمؤسسات والشركات والصناعات المختلفة . وعلى كل أقليم ان يجمع هذه الاموال ثم يطلب من وزارة التربية والتعليم ما يكفل احتياجات تنفيذ سياسته التعليمية . ولا بأس أيضا من تكليف المؤسسات والشركات والمصانع بانشاء المدارس ودور الحضانة ورياض الاطفــال ، وتشجيع الاهالى على التبرع بالمال او الاراضى او المبانى الصالحة للتعليم . فبمثل هذه الموارد وغيرها نخفف العبء المالى عن الدولة ، ونشرك الشعب فى تمويل التعليم مشاركة ايجابية .

اما آخر الوسائل لتنفيذ اهدافنا التعليمية فهو تنمية الوعى التعليمى فى البلاد . وقد كان الناس قديما يرون فى المدارس مؤسسات حكومية يخشون الاتصال بها خشيتهم من الاتصال بالمصالح الحكومية . وكان كل ما يربطهم بالمدارس هو ارسال ابنائهم اليها . وقد تغير هذا الاتجاه الى حد ما بتغير الاحساس باهمية التعليم ونتيجة للجهد الذى بذلته المدارس للتقريب بينها وبين الاباء ، ونحن الان فى مرحلة تتطلب تنمية هذا الوعى التعليمى . وقد نصل الى تحقيق هذا الامر عن طريق اشتراك الشعب فى المجالس التعليمية المختلفة التى أشرنا اليها انفا ، وعن طريق مساهمته فى تمويل التعليم . كما قد تلعب وسائل الاعلام المختلفة دورا بالغ الاهمية فى التقريب بين الشعب ومدارسه . وقد نصل الى هذه الغاية عن طريق عناية مدارسنا بدراسة مشكلاتنا القومية والمحلية والمساهمة فى حلها . واذا ما نجحنا فى تنمية الوعى التعليمى بهذه الوسائل وبغيرها امكننا ان نضمن التعضيد لمشروعاتنا التعليمية من ناحية ، وان نحصل على القوة الفاحصة الناقدة التى نحسب لها الف حساب حينما نضع سياستنا التعليمية ووسائل تنفيذها .

* * *

النقد الذاتي والتربية

للدكتور محمد الهادى عفيفى
الاستاذ المساعد بكلية التربية

أكد الميثاق الوطنى النقد الذاتى البناء باعتباره أسلوب العمل الديموقراطى فى اطاره الاشتراكى الثورى ، وحددت مبادؤه نوع المواطنة التى ينبغى أن تضطلع بترجمة المفاهيم الثورية الجديدة ، ونفذ الى الحدود التى تؤثر فى تكوين هذه المواطنة وفى مقدمتها التعليم ، وطالبه باعداد الانسان الفرد الذى لديه القدرة على اعادة تشكيل الحياة . ومن هنا كان لابد عند معالجة مسئولية التعليم فى تنمية صفات المواطنة الجديدة التى يعتبر النقد الذاتى من أهمها ، من التصدى لبعض المسائل الاساسية كوزن النقد الذاتى فى الميثاق ، ومعناه ومعايير ممارسته ، والمطالب التى تحتم على التعليم الاخذ به وتنميته ، ثم مسئولية التربية فى تنميته كأسلوب واتجاه .

وزن النقد الذاتى فى الميثاق

لم يظهر الميثاق نتيجة تأمل مجرد ، ولم يصف مثلا عليا بعيدة الصلة من واقع التجربة الاجتماعية وانما جاء وليد هذه التجربة بابعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومنها اشتق اسسه واهدافه ، واصبح من بعد ذلك دليل العمل الثورى البناء . ومن ثم كان النقد الذاتى بمعناه الشامل الثورى الاساس الذى صدر عنه هذا الميثاق . ذلك انه يعد تعبيرا عن نقد المجتمع لنفسه ، ودعوة لكل مواطن لان يخرج عن «المنطق التقليدى» عند النظر الى نفسه والى مجتمعه فى ماضيه وحاضره ومستقبله ودستورا شاملا تكاملت فيه الغايات والوسائل ، فالغاية وسيلة لغايات اخرى حتى تتحقق والوسيلة غاية لوسائل اخرى وغايات كبرى .

فالميثاق — فى كليته وتفاصيله — وثيقة قومية تاريخية ولدت من صراع شعب باكمله — عميق الوعى بتكامل اصوله ومشكلاته واهدافه مع امة كبرى هى الامة العربية — مع عوامل حاولت أن تفرض عليه الخضوع والتخلف ، ولهذا لم يبدأ الميثاق بنسج صورة المستقبل الزاهر ، وانما بدأ بتحليل تجربة الشعب فى تاريخه الذى امتزج فيه الظلم والاستبداد والاستغلال ، وبين كيف أن ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ هى نقطة البداية التى شق الشعب الطريق عليها لاكتشاف نفسه . اذ عند هذه النقطة « .. أدار ظهره نهائيا لكل الاعتبارات البالية التى كانت تبدد قواه الايجابية . وداس بأقدامه على كل الرواسب المتخلفة من بقايا قرون

الاستبداد والظلم .. واسقطت الى غير رجعة جميع السلبيات التى كانت تحد من ارادته فى اعادة تشكيل حياته من جديد ، » غير ان الشعب فى زحفه الثورى ، من هذه النقطة ، « بدأ من غير تنظيم سياسى يواجه مشاكل المعركة ، كذلك فان هذا الزحف الثورى بدأ من غير نظرية كاملة للتغيير الثورى » . ولهذا اخذ خلال عشر سنوات من النضال الوطنى يطور المبادىء التى انبثقت عن الارادة الثورية « ... ويحركها بالتجربة والممارسة وبالتفاعل الحى مع التاريخ القومى تأثرا به وتأثيرا فيه نحو برنامج تفصيلى يفتح طريق الثورة الى اهدافها اللامتناهية .» ومن هنا جاء الميثاق ، الذى نستخرج منه هذه العبارات ، وليد فكر ناقد لمجتمعنا على طول التاريخ ، بل انه تناول بالنقد التجربة الوطنية بعد ان تفجرت فيه الطاقة الثورية ليبرز مواطن القوة فى هذه التجربة والعوامل التى ينبغى توجيهها من اجل تحقيق ثوريتها والعوائق التى لابد من اقتلاعها بتعميق الارادة الثورية الهادفة على اسس متكاملة من الفكر الاشتراكى الديمو قراطى القومى :

ولهذا ، كان الميثاق بداية الدعوة الصريحة الصادقة لمواصلة نقد الذات باوسع ما تحويه هذه الذات من ابعاد اجتماعية هائلة ، تشمل الافراد فى علاقتهم ومنظماتهم وتطلعاتهم . ذلك ان الميثاق، اذا كان وليد ارادة ثورية فانه يطالب فى نفس الوقت بمزيد من هذه الارادة وتعميق لها وامتداد لها طولا وعرضا . فلقد اثبتت التجربة ، وهى مازالت تؤكد كل يوم « ان الثورة هى الطريق الوحيد الذى يستطيع النضال العربى ان يعبر عليه من الماضى الى المستقبل » . ومن هنا يعلن الميثاق — ولو بصورة متضمنة — اهمية النقد الذاتى للارادة الشعبية كدعامة لثورتها الحقيقية ، التى هى فكرة قائمة على اقناع حر لا مجرد تمرد عصبى . ومن ثم يؤكد « ان هذه القيادات الشعبية مطالبة الان ان تتأمل تاريخها .. وان تنظر الى واقع عالمها .. ثم تقدم على صنع مستقبلها واقفة فى ثبات على ارضها . » وعملية التأمل والتفكير التى ينبغى ان تتم على اوسع نطاق وعلى شتى المستويات لا يمكن — بهذا المعنى الثورى — ان تحدث مرة لتنتهى ، وانما التغير باسلوبه الثورى الهادف ينطوى على ضرورة جعل هذا التفكير الناقد اتجاها عقليا مستمرا عند الجماهير حتى يكون بذلك الضمان لشق الطريق واضحا وسط عوامل التغير وما قد يحيطه من صراع وصعوبات .

والميثاق فى تأكيده « ان التطلع الثورى بكل آماله ومثله العليا يهتم بالبناء الجديد اكثر من اهتمامه بالانقاض التى تداعت » يربط بين هذه الامال والمثل والاهداف وبين الوسائل المناسبة لها ، فكلها تكون وحدة متكاملة . والوسيلة فى نفس الهدف لا تاتى من خارجه ولا تقف حائلا دون تحقيقه وذلك من اجل وحدة الحياة وتشابك مشكلاتها ، فالغاية بدون وسيلة من نوعها قد تتحول الى عبء ثقيل لاتشعر الجماهير الا بضغطها عليها وارهاقها لكاهلها ، والوسيلة بدون غاية تصبح مبتورة ، قصيرة

العمر ، وقد تحول الجماهير الى ادوات لاقيمة لها . وهكذا يبعد الميثاق كل هذه الاخطار ويؤكد التحام الوسائل بالاهداف وخاصة فى هذه الفترة التى يمر فيها مجتمعنا بتغيرات عظيمة عميقة الابعاد ، ذلك « أن فترات التغير الكبرى بطبيعتها حافلة بالاخطار التى هى جزء من طبيعة المرحلة . على أن التأمين الاكبر ضد هذه الاخطار كلها هو ممارسة الحرية وخصوصا بواسطة المجالس الشعبية المنتخبة » فالحرية وسيلة وغاية فى التقدم الوطنى شأنها شأن الديموقراطية فهى غايتها ووسيلتها فى آن واحد ذلك « ان العمل الوطنى كله ، وعلى جميع مستوياته لا يمكن أن يصل سليما الى اهدافه الا بطريق الديموقراطية » ووسيلة الديموقراطية « ان تتوافر الحرية فى مراكز الانتاج جميعها لكى يتمكن جميع العاملين فيها من أن يعطوا كل جهدهم الفنى والوطنى من أجل كمال العمل على أن يتم ذلك بالطبع تحت احكام تسلسل المسئولية » كما « ان ممارسة النقد والنقد الذاتى يمنح العمل الوطنى دائما فرصة تصحيح أوضاعه وملاءمتها دائما على الاهداف الكبيرة للعمل . » والنقد الذاتى بهذا المعنى وسيلة الوضوح الفكرى الذى هو بدوره وسيلة التقدم الناجح حيث « أن الوضوح الفكرى اكبر ما يساعد على نجاح التجربة . كما ان التجربة بدورها تزيد فى وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر فى الواقع وتتأثر به . ويكتسب العمل الوطنى من هذا التبادل الخلاق امكانيات اكبر لتحقيق النجاح » .

معنى النقد الذاتى ومجالاته

ومن هذه الملاحظات المترابطة يتحدد معنى النقد والنقد الذاتى وتبرز بعض التحفظات والتحذيرات عند ممارسته .

فالنقد الذاتى لا يعنى نظرة الفرد الى نفسه مجردا عن العلاقات الانسانية التى يتحرك فيها الى اعلا أو الى اسفل ، أو ان ينظر الى نفسه منفصلا منعزلا عن الاحداث والمؤثرات التى حتما تدخل فى تكوين اتجاهاته وتحديد مصالحه وابراز حاجاته . فالفرد ــ مهما تعددت وجهات النظر حول طبيعته ــ عضو فى جماعة ، يستمد وجوده الاجتماعى من تفاعله الحى مع حركاتها والعوامل الداخلة فى تشكيل انظمتها واتجاهاتها ، هذه العوامل التى هى من صنع الجماعة نفسها بافرادها ومن صنع ما تتأثر به فى تفاعلها واتصالها بجماعات اخرى . ولهذا فان الخطر كل الخطر هو أن يبدو للفرد ــ تحت ضغوط ومؤثرات معينة ــ ان فى الامكان عزل نفسه عن الجماعة او ان يحسب الجماعة ممثلة فى سلطات ومنظمات انها قائمة بذاتها . فان هذه النظرة الانفصالية لاتنتج الا السلبية والتمرد والضيق عند الفرد ، والحيرة والاضطراب والذبذبة فى حياة الجماعة نفسها . وقد عانى مجتمعنا من هذه النظرة الانفصالية تحت ضغوط الاستعمار والرجعية فى الماضى ، حيث انفصلت السلطة عن الشعب وبعد الحاكمين عن المحكومين

فلم يشعر الافراد بالرابطة العضوية بينهم وبين أنظمتهم وقوانينهم ومؤسساتهم ، وجسدوا ما ظهر فيهم من عيوب وقصور فى المجتمع وفى الانظمة والقوانين والمؤسسات وكانها من صنع نفسها لا من صنع البشر ، فذاعت الشكوى والنكات وعبارات السخرية عن الادارة الحكومية وامور المدارس والمواصلات وغيرها من المرافق والخدمات . وزد من هذا الخطر ان النظم التى عاش فيها مجتمعنا قد دعمت هذا الاتجاه السلبى بعد ان خلقته فى سلوك الافراد . فكان نقد المواطن لنظام معين لا يعنى الا الهجوم ، وكانت دعوته الى فكرة جديدة لاتخرج عن كونها من قبيل الانحراف . ومن تعرض لتصرفات الحكام اعتبر من العناصر الهدامة ، ومن طالب باصلاح التعليم كان عليه أن يتقبل اللعنة ، ومن أعلن رايا حرا فى صحيفة أخرج الصحافة عن وقارها ووظيفتها . وبذلك ضاعت حرية النقد بضياع الحرية . غير أن الميثاق الذى اعلن صراحة ان الكلام عن المجتمع كلاما مجردا يعتبر من قبيل التهرب او الخداع ، قد تصدى لهذه العقدة التى ولدتها فينا ضغوط الماضى ، وحلها حلا علميا قائما على احدث نتائج علم الاجتماع والفلسفة الحديثة اذ يقول « ان المجتمع ليس وصفا شائعا . ان المجتمع هو كل انسان فرد يعيش على تربة الوطن وترتبط أماله مع آمال غيره من المواطنين من اجل غد عزيز لهم جميعا وللاجيال القادمة من ابنائهم واحفادهم . » وفى ذلك قضاء على الانفصالية بين الفرد والمجتمع ، فكما ان المجتمع متفرد فى الفرد ، فان الفرد يعبر عن المجتمع ، فمنه يستمد اتجاهاته وعاداته وتقاليده واساليبه ، وفيه يعيش مشكلاته وأماله والامه . ومن ثم فان ممارسة الفرد للنقد الذاتى لايعنى انه يطالب بان يأكل نفسه بالقدح والذم ، ويضيق عليها حتى يعتصر قواها ، وانما عليه ان ينظر الى نفسه نظرة فاحصة ليتبين مواطن الضعف والقوة فيها ، فيزيد من الاولى ويصحح الاخرى أو يقومها من أجل توجيهها على مستوى أفضل . غير أن هذه الممارسة تعنى أيضا اكثر من هذا ، فهو يتحرك ويتفاعل فى دائرة أكبر من دائرة كيانه الفيزيقى ، ولهذا لابد له أن يرى نفسه فى علاقته مع الاخرين سواء أكان يعمل فى مدرسة أو فى مصنع او فى ديوان من دواوين الحكومة او فى أى مجال آخر . فان كل جماعة من هذه الجماعات فى المجتمع لها « ذات » كلية لابد ان تخضع للنقد والتقويم من جانب كل من تعبر عنه لا فرق فى ذلك بين رئيس أو مرءوس أو بين قائد وتابع . وهنا تتحقق المشاركة الفعلية فى النقد الذاتى فى نطاقه الاجتماعى الواسع . ومن ذلك أن مجلس القرية أو مجلس المدينة او مجلس المحافظة مثلا ينبغى الا يطالب العضو فيه بأن يعلن رأيه فى نفسه فقط ، بل لابد ان يكون لكل عضو الحق فى نقد المجلس باعتباره «ذاتا» تنعكس على ذاته هو ، بل ينبغى للمجلس ككل أن يمارس النقد الذاتى باعتباره « ذاتا كلية » . وهكذا بالنسبة للدولة كلها فعليها أن تنظر الى نفسها نظرة فاحصة شاملة تهتدى فى ضوئها الى الطريق الواضح والاهداف النامية .

.. فالنقد الذاتي بهذا المفهوم لا يعنى التشهير بالنفس أو القدح فى الغير . اذ الخطر ان يذهب الناس بعد طول حرمان من التعبير والتفاعل الحر الانساني الكريم ان ينال كل منهم من الآخر تحت ستار الحرية وبدعوى ممارسة النقد الذاتي ، كأن تطالب جماعة رئيسها بأن ينتقد اعماله ويعرض نشاطه ثم تنهال عليه بالاستفهامات وعبارات السخرية ، او كأن يطالب رئيس مرءوسيه بنقد تصرفاتهم ليتصيد لهم من الاخطاء ما يجعلهم دائما فى موقف الرهبة والتردد والانكماش . أن النقد والنقد الذاتي لا يعنى هذا كله ، وانما يعنى من الفرد ــ رئيسا او مرؤوسا ــ فحص نفسه فى ضوء الحقيقة وعلى ضوء التفاعل مع انظمة مادية ومعنوية . ذلك ان « الديموقراطية السليمة » التى اعلن عنها الميثاق لا ترفع الفرد عن مستوى الخطأ . فالخطأ احتمال قريب امام كل من عمل وتفاعل تفاعلا حيا مكشوفا . بل ان احتمال الخطأ بالنسبة لهذا الفرد قد يكون أكثر مما قد يكون بالنسبة لفرد آخر يؤثر العافية ويتمسك باسباب الراحة او لا يكلف نفسه الا أن يكون تابعا لغيره حتى لا يتحمل مشقة التفكير . ومن ثم كان لابد للنقد الذاتي من ضمانات حتى يكون فرصة دائمة لكل فرد فى عمله ليصحح اخطاءه ويقومها ويزيد من قوته ومن عمله . ذلك انه اذا كانت « .. حرية النقد البناء والنقد الذاتي الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى » فان ممارسة هذه الحرية تتطلب احاطة الفرد بسياج من الامن والطمانينة فى معاشه ومركزه ومستقبله وسمعته .

واعتبار الفرد عضوا فى المجتمع ، والنظر الى نفسه على انه المجتمع متفردا لا يعنى من ناحية اخرى أن يذوب فى اجماع الجماعة فى كل الاحوال ، فعلى الرغم من ان الميثاق اكد وحدة الفرد مع المجتمع الا انه فتح الافاق أمام كل فرد لان يثبت ذاته ويتعرف على امكانياته ويتلمس الطريق الى طاقاته . وهنا يكون النقد الذاتي البناء الطريق الذى يجعل من الفرد قوة خلاقة فيميز بين الغث والثمين وبين الشر والخير وبين الخداع والصدق وبين السلوك الهدام والسلوك الايجابى . ويستطيع من بعد هذا كله ان يكون قوة دافعة لمجتمعه . ذلك أن اشتراك الاغلبية فى راى معين او شعور معين لا يدل ــ فى كل الاحوال والظروف ــ على صحة هذا الراي او ذاك الشعور . والاجماع فى هذه الحالة لايدل على صحة العقل او سلامة الحكم ، فاشتراك الملايين فى رذيلة من الرذائل لايجعل من هذه الرذيلة فضيلة ، كما أن اشتراكهم فى خطأ من الاخطاء لايجعل من هذا الخطأ صوابا ، واشتراكهم فى حالة عقلية معينة لايدل على سلامة عقولهم (١) . ومن هنا تبرز اهمية ممارسة النقد الذاتي بمعناه الشامل حيث يتضمن قدرة الفرد على مواجهة عيوبه التى قد تكون هى عيوب المجتمع ذاته ، فيقومها وينقدها وقد يخرج باتجاه جديد فيه صلاح نفسه وصلاح المجتمع كله .

والنقد الذاتي فى هذا المجال الذى يسمح للفرد بأن يحلق بفكره فوق

(١) انظر مقالنا عن « الصحة الثقافية » فى عدد سابق .

موانعه الاجتماعى من أجل تقويمه واصلاحه ، يتصل اشد الاتصال بمعنى الحرية وتكافؤ الفرصة والعلاقات الانسانية . فالحرية وتكافؤ الفرصة والعلاقات الانسانية والديموقراطية كذلك — كلها قد تتحول الى مجرد شعارات هشة ان لم تترابط فى محتواها لتعنى « كرامة الفرد » التى تنطوى على حق هذا الفرد فى التعرف على ما يعترض حقه فى تقرير نوع الحياة التى تضمن له ولجماعته معيشة افضل ، وحقه فى ممارسة ذكائه وفى التمييز بين الجيد والردىء من العلاقات والاجراءات ، وحقه فى المشاركة فى بناء قيم تهتدى بها الجماعة فى حركتها من اجل التقدم .

معايير النقد الذاتى

والنقد الذاتى الذى يقع فعله على الفرد فى علاقاته الاجتماعية وعلى تفاعلاته فى هذه العلاقات سواء فى الاسرة او المدرسة او المصنع أو فى أى مجال آخر ، لابد أن يقوم على معايير معينة تستمد من القيم العامة المتطلبة فى هذه العلاقات . غير ان هذه القيم والعلاقات الاجتماعية المعبرة عنها تختلف من عصر الى عصر باختلاف الظروف والعوامل التى يعيش فيها الافراد وكذلك باختلاف استجابات الافراد لهذه الظروف والعوامل .

وقد عانى مجتمعنا من قيم وعلاقات افسدت حياة الافراد وما زالت تؤثر على علاقاتهم مما انتج الكثير من مظاهر السلوك المريض — هذا السلوك الذى اعلن عليه الميثاق الثورة وطالب بفحصه وتغييره ، حيث انه كان نتاج الانقاض والرواسب المتعفنة المتخلفة من العلاقات القديمة بما كان فيها من مطامع . ومن هذه المظاهر المريضة : الانتهازية ، والتشكك ، والتردد ، والسلبية ، والهدم ، والادعاء ، والسخرية والتهكم .

فكانت هناك عدة وسائل تمكن الفرد من تحقيق الاتصال بغيره ، منها الاستسلام لشخص معين ، أو لجماعة ، أو نظام . وبذلك كان المرء يتجاوز عزلة وجوده الفردى بانتمائه الى شخص او الى شىء أكبر من نفسه . وهو يدرك ذاتيته مقرونة بالقوة التى خضع لها . وكان من الممكن كذلك أن يتجاوز المرء عزلته بوسيلة أخرى ، تناقض هذه الوسيلة ، فهو يستطيع أن يتصل بالعالم بتسلطه عليه ، وذلك بأن يجعل غيره جزءاً منه ، ومن ثم يتجاوز وجوده الفردى بالسيادة . وفى هذه الحالة نجد كلا من السيد والمسود يفقد وحدانيته وحريته ، ويعيش كل منهما عالة على الاخر لكى يشبع رغبته فى الاتصال بغيره . وهو فى هذا النوع من الاتصال ، سيداً او مسوداً ، يفقد قواه الباطنية وقدرته على الاعتماد على نفسه وهو ما يتطلب الحرية والاستقلال . كما انه فى اتصال السيادة والخضوع يكون مهدداً دائما بالعداوة التى تنشأ من هذه العلاقة بغيره . إالخضوع لشخص اخر نوع من أنواع « الماسوكية » اى الرغبة فى تعذيب النفس ، كما أن التسلط

على شخص آخر نوع من انواع « السادية » أى الرغبة فى تعذيب الاخرين.
ولما كانت هذه العلاقات تهدف الى ايجاد احساس بالاتحاد والاتصال ، فانها تقضى على الاحساس بالاستقلال الذاتى . لان الفرد الذى يندفع بميل من هذه الميول يمسى فى حياته معتمدا على غيره ، وبدلا من أن ينمى وجوده الفردى ، تراه يعتمد على اولئك الذين يخضعهم أو الذين يسودهم .

وفى هذه الانواع من العلاقات تظهر انواع من السلوك لا تهدف الى بناء أو تقدم لانها تفتقد ممارسة النقد وتقويم الذات والقدرة على التغيير فيها وفيما حولها من علاقات ومن حولها من افراد .

فهناك من لا يرى الا مصلحته ، فيكتم أسراره ، ويخفى نواياه ، ولايرى الا المباغتة وسيلة لكشف مصلحته بعد حصوله عليها . وقد يلجأ فى ذلك الى الوان من الاستجداء والتقرب ، أو ضرب هذا بذاك ظنا منه أن هذه الاساليب هى التى تعبر عن الحذق والمهارة وغير ذلك مما يدخل فى تعبير « الفهلوة » . واذا نظرت اليه فى عمله تجده لاينفق شيئا اذ يكفى له بذل طاقته وجهده فى هذه المسالك التى تضمن له التسلق السريع .

وهناك من يحاسب غيره قبل أن يحاسب نفسه ، ويقف موقف المتشكك المرتاب ، فيحيط نفسه بسياج من الهيبة والرهبة أو الدقة احيانا ، فلا يسمح للغير بنقده ، ولا يسمح لنفسه بنقد تصرفاته .

ومنهم من يرى فى نفسه راس الحكمة ومصدرها ، اذا تكلم او كتب فعلى الجميع أن يستمعوا له او يقرءوا ليمتدحوا من بعد ذلك . اما اذا تكلم أو كتب غيره فانه لايستحق التفاتا أو اهتماما منه . وان تفضل فاستمع أو قرأ فانه لايجد فى هذا كله شيئا ولهذا وجب عليه أن يهدمه . فليس هناك من يحسن الكتابة أو الرأى الا هو نفسه . بل قد لا يكلف نفسه كتابة او مناقشة اذ يكفى وجوده بين الجماعة ليضفى عليها من وقاره واحترامه وعلمه الخفى .

ومنهم من لا يكلف نفسه تحمل مسئولية واضحة ، فهو رئيس متى كان الطريق سهلا يسيرا ، لا يضطره الى اتخاذ قرار . اما اذا تطلب الموقف مواجهة صريحة فانه قد يلجأ الى اساليب يتوارى وراءها من أجل التهرب من المسئولية حتى ولو ادعى الديموقراطية واشرك غيره ليكون فى مأمن من أى نتيجة . وبذلك يتحلى « بالديموقراطية » مادامت تقوم بينه وبين المسئولية ستارا واقيا

ومنهم من نجده فى كل موكب ، فهو معك فى هذه اللحظة ليكون مع غيرك بعد ذلك ، كل هذا متوقف على مدى مايجده فى صحبتك أو فى التبعية

لك والولاء تحوك من نفع له وحماية لمصالحه . فهو يتلون حسبما تريده الظروف التى يفسرها بهواه واهدافه الخاصة .

ومنهم من يرى انه سابق لاوانه ، فهو عملاق وغيره اقزام . ولا يملك الا السخرية والتهكم سلاحا يقى به نفسه ، ويهاجم الآخرين . فلا يقرر امرا ولا يشترك فى نشاط مادام البعد عن هذا كله يحفظ لنفسه مكانة يراها تنفق « وكرامته » التى لا يقدرها الآخرون تقديرا يرتضيه هو .

وهكذا تتعدد مظاهر السلوك ، وتفسد العلاقات ، وتضيع الحرية وتنتشر السلبية والخداع واللف والدوران ، مادام الافراد لا تجمعهم قيم حية ، ولا يتوافر لديهم الجراة على مواجهة انفسهم ومواجهة العلاقات التى يدورون فيها ويتحركون خلالها .

ولما كانت كل هذه الاساليب وما تتضمنه من قيم لاتحقق ما ينشده المجتمع الجديد من سلوك . فاننا نرى الميثاق يلح أشد الالحاح فى ضرورة الاطاحة بها تحقيقا للثورة وقيمها ، ذلك أن الثورة ينبغى أن تفهم على انها « حركة شعب بأسره يستجمع قواه ليقوم باقتحام عنيد لكل العوائق والموانع التى تعترض طريق حياته كما يتصورها وكما يريدها . » وليس معنى هذا الاطاحة بالنظم المادية التى تخلفت عن عهود الرجعية والاستبداد والاستعمار فقط بل كذلك التغيير الجذرى فى مفاهيم الافراد واتجاهاتهم العقلية . وهذا هو لب الثورة ، فلا يكفى أن يبارك الفرد نظاما جديدا وقانونا ثوريا بل عليه أولا وقبل كل شيء اقتلاع ماعنده من مفاهيم واتجاهات تتصل اتصالا وثيقا بالنظم القديمة وتنمية غيرها مما يساعد على حسن حركة هذا النظام أو القانون . ولا يمكن للفرد أن يغير من نفسه الا اذا امعن فيها وفحصها وفكر فى روابطها الفكرية والاجتماعية واستطاع من بعد ذلك قبول الجديد بناء على اقتناع حر وبصر سديد . ولا يمكن له ان يتحول الى طاقة جديدة الا اذا نظر الى نفسه على هذا النحو فى ضوء معايير أو مقاييس تعبر عن قيم المجتمع الجديد . وهنا نجد الميثاق يبرز ما ينبغى أن تكون عليه هذه المعايير أو المقاييس اذ يؤكد « أن ارادة الثورة لدى الشعب العربى المصرى والصدق الذى سلمت نفسها به حققت مقاييس جديدة للعمل الوطنى . لقد اكدت هذه الارادة وصدقها انه لا يمكن أن تقوم عوائق أو قيود على امكانية التغيير الا احتياجات الجماهير ومطالبها العادلة » . ومن هنا تبرز بعض المعايير لممارسة النقد الذاتى لمن يعمل فى الصحافة و التعليم او فى المنظمات الشعبية وغيرها ، وتتلخص فيما يلى :

١ ــ خلق ثقافة جديدة ، قادرة على تجديد نفسها ، ودفع حركة التغيير فيها على أسس من القيم الخلقية الديموقراطية حتى تتيح الفرصة

عام كل فرد ليعمل بدوره على تنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة عميقة في احساسها بالانسان صادقة في تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة فى اعماقه خلاقة ومبدعة تنعكس اثرها بدوره على ممارسته للديموقراطية وفهم لاصولها وكشفه لجوهرها الصافى النقى » . ومعنى هذا أن يقاس النقد الذاتى بقدرة الفرد على الابتكار والتجديد وتوليد افكار تدفع به الى استنباط افضل مالديه من استعدادات واستثمارها فى علاقات انسانية فسيحة مرنة ، وكذلك قدرته على الاسهام فى توضيح ماعند الجماعة من افكار ومزجها بنتائج التجربة الاجتماعية المستمرة حتى تصل الى مستوى من النضج يضفى على الثقافة قوة واصالة .

٢ ـ الحرية التى تضمن للفرد الحق والحماية عند ممارسة نشاطه وطاقاته فى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية . فالحرية مترابطة متشابكة حيث ان حاجات الفرد وحقوقه متكاملة ، ثم انها لاتمنح أو تخلع على الفرد بأن تكتب فى وثائق ودساتير وانما تعنى اولا وقبل كل شىء نوعا معينا من العلاقات الانسانية التى يستطيع فيه الفرد ان يتحرك وينمو وأن يكون قوة فى حركة الآخرين ونموهم . **ذلك أن المشكلة الحقيقية فى الحرية هى نوع تفاعل الفرد مع غيره من الافراد والانظمة** . هذا التفاعل الذى نعرفه باسم « الخبرة » . ولا شك أن مبدأ تذويب الفوارق بين الطبقات الذى نأخذ به فى مفهومنا الاشتراكى يعنى قبل كل شىء حل قيادات وفك علاقات كان قوامها التسلط والتحكم بحكم النسب أو الاصل أو الثروة أو المركز . واصبح معيار العلاقات الجديدة التى تتضمن مفهوم الحرية الاجابة عن بعض الاسئلة التى منها : هل للفرد أن يشارك فى الخبرة التى يعيشها مع الاخرين ؟ ما هدف هذه المشاركة وما طبيعتها وما نوعها ؟ ما نوع السلوك الذى ينبغى أن ينميه حتى يمارس دوره فى هذه المشاركة على افضل مستوى ؟ ان حرية الانسان بهذا المعنى هى اكبر حوافزه على الحركة والنمو ذلك « أن العبيد يقدرون على حمل الاحجار واما الاحرار فهم وحدهم القادرون على التحليق الى آفاق النجوم » . و « الانسان الحر هو اساس المجتمع الحر وهو بناؤه المقتدر » ثم ان قوام « حرية كل فرد فى صنع مستقبله وفى تحديد مكانه فى المجتمع وفى التعبير عن رأيه وفى اسهامه الايجابى فى قيادة التطور وتوجيهه بكل فكره وتجربته وامله .. » هو ممارسة هذا الفرد لحقه فى النقد والاضطلاع بنقد ذاته ـ اى يراها ويكشف من طاقاتها فى ضوء طاقات غيره ممن يتفاعل معهم على اوسع نطاق .

٣ ـ البحث عن الحقيقة ومعرفتها وهذه اعلى مراتب فهم الذات وتقديرها . فالنقد الذاتى لا يعنى كما ذكرنا استغراق الفرد فى عيوبه واخطائه أو التستر عليها او اسقاطها على الغير ، فان اية محاولة لاخفاء الحقيقة

او تجاهلها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصـــول الى التقدم » . والبحث عن الحقيقة والكشف عنها ، والبناء عليها ــ وهـــو ما نسميه بالاتجاه العلمي في التفكير ــ هو اصل الديموقراطية السليمـة ، وهو السبيل للوضوح الفكرى . فان « حرية الكلمة هي التعبير عن حرية الفكر في اى صورة من صوره » و « ان الكلمة الحرة ضوء كشاف امام الديموقراطية السليمة وبنفس المقدار فان القضاء الحر ضمان نهـائي وحاسم لحدودها » و « ان حرية الكلمة هي المقدمة الاولى للديموقراطية وسيادة القانون هي الضمان الاخير لها » .

٤ ــ الانتاج ، لان النقد الذاتي لا يمارس لذاته وانما لغـاية اجتماعية كبرى وهى ان ينظر الفرد الى نفسه مرتبطا بعمل وهادفا الى اداء خدمة على افضل مستوى . ويقدر اتساع قاعدة الفرص امام جميع الافـراد وبقدر ما يبذلونه من جهد لتحسين عملهم فيها بتقويمهم انفسهم ، بهـذا القدر تنفتح امامهم آفاق جديدة من الفرص . ومعنى هذا الاهتمام بالانتاج كما ونوعا عند ما ينظر كل فرد الى نفسه والى الآخرين . فان وعى كل مواطن بمسئوليته في هذا المجال يعتبر عملية انتقال ثورى ، بمعنى انتقال العمل الوطنى في شتى الميادين وعلى جميع المستويات من العموميات المبهمة الى وضوح ذهنى وعملى يربط الانسان الفرد في نضاله اليومى بحـركة المجتمع كلها ويشده في اتجاه التاريخ . ونقد الذات من اجل الانتاج هنا لا يمكن ان يؤدى وظيفته الحقيقية الا اذا توافرت الفرصـة المناسبة لكل فرد ليكشف خلالها عن مواهبه ويقدر على تحمل المسئولية نحو العمـل فيها . ذلك « ان فلسفة العمل الوطنى يجب ان تصل الى جميع العاملين في الوطن في كافة المجالات . بل ويجب ان تصل اليهم بالطريقـة الاكثر ملاءمة بالنسبة لكل منهم » فان ذلك يكفل دائما ان يكون الفكر على اتصال بالتجربة وان يكون الراى النظرى على اتصال بالتطبيق والممارسة ، ومن ثم يزداد الانتاج جودة وعمقا سواء أكان فكريا او ماديا .

اسباب الاخذ بالنقد الذاتي

وممارسة الفرد للنقد الذاتي تستوجبه عوامل تشكل طريق مجتمعنا في ثورته وانطلاقه . فهو يأخذ بالديموقراطية الاشتراكية فلسفة وتطبيقا ، ويدفع حركة التغير فيه ليقفز مسافة التخلف التى وقع فيها ردحا طويلا من الزمن ، وينمى ثقافة قومية نابعة من حاجات الجماهير ومطالبهم متفاعلة مع الاطار الانسانى الكبير .

والاخذ بالديموقراطية لا يعنى اى ديموقراطية ، فقد قاسينا من تعدد اشكالها ونظمها واساليبها ، وانما يعنى هذه الديموقراطية التى تضمن للفرد حياة تلتحم فيها واجباته بحقوقه في العيش والحرية والفرصة الكريمة التى

تعينه على الحركة والنمو . ومن هنا كان النقد الذاتي واجب يتحمله الإفراد من أجل توسيع قاعدة التفاهم في جميع المجالات ، فلا يفصل بينهم تعصب ، أو نزعات التسلط والاستغلال . فان « الديموقراطية السليمة » هي التي تقوم اساسا واصلا على الوضوح الفكري . ومن ثم فان وظيفة النقد الذاتي — عند ممارسة الجميع له على جميع المستويات — القضاء على الحواجز التي كثيرا ما فصلت بين القيادة والشعب ، بل والتي قسمت الناس الى فئات تحرص كل منها على مصالحها ضد غيرها . فاذا كان فعل السلطة يقع على حياة الجماهير اصبح من حق هذه الجماهير ممارسة النقد ومن واجب السلطة ان تنظر الى نفسها لتقوم من فعلها ، والا تحجرت العلاقة وتحولت الى سيادة وخضوع . وعلى ذلك فان « حرية القيادات يجب ان تستمد حقها من حرية القواعد الشعبية ولا تستطيع القيادات ان تمارس عملها بالاكراه والتعصب » . ان القيادة الحقيقية هي الاحساس بمطالب الشعب والتعبير عنها وايجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الشعب وراء الجهود المحققة لها .

والديموقراطية التي تؤمن بالحرية غاية ووسيلة قد تتعرض لكثير من المعوقات التي مصدرها نظر كل فرد الى حريته وفرصته على انهما منفصلتان من حريات الآخرين وفرصتهم ، ومن ثم فان هذه الحرية والفرصة أن لم تخضعا دائما للمراجعة والنظر والتفكير في ضوء « المصلحة العامة » التي تعني احترام حاجات ومطالب اكبر عدد من الجماهير ، فانهما قد يكونا منافذ لظهور النزعات الفردية الاستغلالية التي قد تتحول — حرصا على مصالحها — الى عناصر رجعية تشد الجماهير اليها ، وتعطل الديموقراطية بمحتواها الاجتماعي والسياسي ، بل قد تفسدها حتى تصبح عبئا ثقيلا يسد الطريق الى التقدم . ومن ثم « فان النقد . . والنقد الذاتي من أهم الضمانات للحرية ولقد كان اخطر ما يعرقل حرية النقد والنقد الذاتي في المنظمات السياسية هو تسلل العناصر الرجعية اليها » . فممارسة النقد الذاتي البناء يكفل استبعاد الرجعية واسقاط العناصر الدكتاتورية وفتح الطريق أمام ديموقراطية جميع قوى الشعب ، لانه « يعطي أوثق الضمانات لحرية الاجتماع وحرية المناقشة » ، وكلها اساليب الديموقراطية السليمة التي تعتز بالفرد كامكانية كبرى .

ومجتمعنا في هذه المرحلة يشهد تغيرات عميقة تصل الى جذور حياته . وهو اذا كان دائما في تغير الا أن التغير الذي يعيشه منذ أن صمم على الثورة الشاملة سنة ١٩٥٢ ، يختلف عن اى تغير آخر مارسه قبل ذلك . فالثورة التي دخل في أحضانها منذ ذلك الوقت تعد « قفزة عبر مسافة التخلف الاقتصادى والاجتماعي تعويضا لما فات ووصولا الى الامال الكبرى التي تبدو خلال المثل الاعلى لما يريده للاجيال القادمة » . وهذه الثورة لا تعني التغيير أى تغيير بل انها تعني التغيير الذي ينبغي ان يتحول

الى تقدم بغية التخلص من المشكلات التى قضت على حيويته زمنا ، وتحقيق اهداف ترفع من واقعه الى واقع افضل ذلك « ان الجماهير لا تطالب بالتغيير ولا تسعى اليه وتفرضه لمجرد التغيير نفسه خلاصا من الملل وانما تطلبه وتسعى اليه وتفرضه تحقيقا لحياة أفضل تحاول بها ان ترتفع بواقعها الى مستوى امانيها . » واذا كانت الديموقراطية والاشتراكية والعلم والقومية هى أهداف هذا المجتمع فانها فى نفس الوقت عوامل تغييره والوسائل التى يغير بها نفسه لينتقل من ماض ثقيل بمشكلاته الى حاضر ومستقبل تتحقق فيه الامانى النامية لجميع الجماهير .

غير انه مهما قيل فى عوامل التغير وطبيعته واهدافه فان من الثابت ان الناس هم صانعوه ، وهم القادرون وحدهم على تعطيله او تسهيله وزيادة حركته ومواصلة اتجاهاته وتعميقها . فهو لا يعنى احلال نظام مكان نظام أو تلبيس فكرة مكان فكرة أخرى ، فقد لا يتصل هذا النظام أو هذه الفكرة باحساس الجماهير واتجاهاتهم العقلية ومفاهيمهم ، ومن هنا ينشأ الصراع والتوتر أو السلبية والتردد . ولهذا كان لابد للافراد من اخضاع جميع علاقاتهم واتجاهاتهم وقيمهم للمراجعة والنقد والتقويم ليصلوا من بعد ذلك الى قبول الجديد وتمثله وترجمته فى سلوكهم على أساس من الاقتناع الحر والفكر المتفتح ، وهم فى هذه العملية ـ التى ينبغى أن تكون موصولة مستمرة ـ ينظرون الى انفسهم بالنقد والتقويم فهم صانعو هذه القيم والعلاقات والاتجاهات . وتتوقف درجة التغير وسرعته ونوعه على درجة وعى الافراد بأدوارهم فى هذه العملية الشاملة المتعددة الجوانب « فان حرية النقد البناء والنقد الذاتى الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى ، لكن ضرورتها أوجب فى فترات التغيير المتلاحق خلال العمل الثورى » . لان التغيير الثورى يختلف عن اى تغيير آخر من حيث انه يصل الى أعماق حياة الفرد فى اطاره الاجتماعى فيقتلع ما فيها من رواسب ويهدف الى بناء الجديد بأقل درجة من الخسارة والتعطيل . ومعنى هذا انه يتطلب مشاركة الجماهير كلها فى هذه العملية حتى يأتى شاملا هادفا ، غير ان تحقيق هذه المشاركة تتطلب من ناحية أخرى ضمان الحرية لهذه الجماهير لتضمن بدورها نتاج جهودها فى العمل الوطنى المشترك . ومن ثم « فان ممارسة الحرية على هذا النحو ليست لازمة فقط لحماية العمل الوطنى ولكنها لازمة لتوسيع قاعدته وتوفير الضمان للذين يتصدون له ، فممارسة الحرية على هذا النحو سوف تكون الطريق الفعال لتجنيد عناصر كثيرة قد تتردد قبل المشاركة فى العمل الوطنى والحرية هى الوسيلة الوحيدة للقضاء على سلبيتها وتجنيدها اختياريا لاهداف النضال » .

والنقد الذاتى اسلوب تحتمه تطلعات مجتمعنا الثورى فى حركته للوصول الى افضل ما وصل اليه الانسان من نتائج فى اى مكان مع

اخضاعها للاختبار والتجربة فى واقعه الحى . وبذلك يتجنب المجتمع الاستعارة العمياء ، والاقتباس الضار والتقليد الهدام . فان الخطر الذى تعرض له مجتمعنا فى الماضى جاء نتيجة تلهف البعض على شعارات ونظم ولدت فى بيئة غير بيئتنا وخيل اليهم انها تضمن للمجتمع التقدم ، ومن ذلك استعارة الديموقراطية الغربية باساليبها السياسية وفرضها على حياة الناس مما حولها الى مجرد واجهة سياسية سرعان ما اختفت وراءها كل عناصر الاستغلال والرجعية التى افسدت المجتمع ومزقته شيعا واحزابا .
وهكذا فان مثل هذه الاساليب ان لم تقم على ممارسة النقد والنقد الذاتى سرعان ما تتحول الى ما يسميه الميثاق بالمراهقة الفكرية التى لا تنتج الا التردد والشك والارهاب المعنوى كذلك . ولا شك ان خير وسيلة للتصدي لهذه المراهقة الفكرية والقضاء عليها هو ممارسة النقد الذاتى الذي هو سبيل النضج والوضوح ، بل انه السبيل الى تحويل المراهقة الفكرية التي قد يمر بها المجتمع ، فى سعيه للوصول الى افضل مستوى خلال تغيره السريع ، الى نضوج فكري وعملى . فنحن نؤمن « ان التجربة الوطنية لا تفترض مقدما بتخطئة جميع النظريات السابقة عليها او تقطع برفض الحلول التى توصل اليها غيرها فان ذلك تعصب لا تقدر ان تتحمل تبعاته خصوصا وان ارادة التغيير الاجتماعى فى بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراهقة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكرى » و « لكنها فى حاجة الى أن تهضم كل زاد تحصل عليه وأن تمزجه بالعصارات الناتجة من خلاياها الحية » « انها تحتاج الى معرفة بما يجرى من حولها » و « لكن حاجتها الكبرى الى ممارسة الحياة على ارضها » و « ان تجربة الصواب والخطأ هى فى حياة الامم كشأنها فى حياة الافراد طريق النضوج والوضوج » .

دور التربية فى النقد الذاتى

والنقد الذاتى — من كل هذه الزوايا — يعنى نظرة جديدة الى علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين ، ويعنى سلوكا جديدا وعلاقات جديدة وفكرا جديدا — وكلها لا يمكن أن تتوافر الا بواسطة التربية باعتبارها السبيل الاساسى الموجه نحو تكوين المواطن ونحو تمكينه من توجيه نفسه فى علاقاته المختلفة وفى دوائر النشاط المتنوع . وقد القى الميثاق على التعليم هذه المسئولية الكبرى اذ اكد « ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم .. » وان « مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى ان تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة .. »

وعلى هذا النحو فان التعليم عندنا مطالب بالا يكون أى تعليم وانما

يكون تعليمنا مشبعا بنوع المدنية التي وضع الميثاق اسسها واتجاهاتها . تستمد فلسفته من مبادئه ، ويستنبط صفات المواطن من هذه المبادىء ويتخذ من وسائله وسائل لتحقيق هذه الصفات . ومن هنا يمكن القول ان ممارسة النقد الذاتي — الذي اعتبره الميثاق خير ضمان لسلامة العمل الوطني وخاصة في فترات التغير المتلاحق ، هو نفسه افضل وسيلة تجعل من التعليم خير ضمان للعمل الثوري على جبهاته المترابطة المتشابكة من ديموقراطية واشتراكية وعلم . ذلك ان ممارسة النقد الذاتي عن طريق التعليم على شتى المستويات — بين التلاميذ والمدرسين والمفتشين والقائمين على ادارته — يتطلب تغيرا جذريا في هذا التعليم نفسه حتى يحقق القيم الخلقية التي يتضمنها النقد الذاتي نفسه . ومعنى هذا ان ممارسة النقد الذاتي في التعليم يتضمن نوعا جديدا من المواطن :

— مواطن يثق بنفسه وبغيره نتيجة ما يتوافر لديه من خبرات ، التي يتفاعل فيها وبواسطتها ، حتى يكون قادرا بالفعل على الاضافة الى قوته وتجنب ضعفه ؛ فان وظيفة النقد الذاتي بيان مواطن القوة ومواطن الضعف بحيث لا تطغى مواطن الضعف على مواطن القوة وتشوهها .

— مواطن يثق بنفسه وبغيره نتيجة ما يتوافر لديه من خبرات ، وما يضيفه منها ، تعينه على الكشف عن الحقيقة واتخاذها اساسا لمقاومة العوامل السلبية بينه وبين غيره . فيكون قادرا على تقبل النقد بهدوء ، بناءا عند النظر الى غيره ؛ فلا يخجل من نفسه ويصد الآخرين او يسد المسالك امامه في سبيل التفاهم والاجتهاد .

— مواطن قادر على التجريب ، مؤمن به وبنتائجه ، فيرى فيه قيمة اكبر من مجرد الربح السريع والنجاح العاجل . فان ما يتوافر لديه من رصيد من الخبرات الايجابية عن نفسه يجعله باستمرار في نقطة يستطيع عندها مواجهة المشكلات والقضايا ؛ فيحسن التمييز والاختيار .

— مواطن قادر على المشاركة الايجابية مع الغير ، فيفتح خبراته لخبرات الآخرين ، ويرفع عنها ما يمنع فحصها ودراستها في ضوء فكر مشترك وجهد هادف .

— مواطن قادر على قبول الحقيقة والبحث عنها سواء بالنسبة له او بالنسبة للآخرين . فلا يغالي في تقدير نفسه ولا يقلل من شأنها وانما يضعها دائما موضع الدراسة والاختبار من اجل تنميتها في تفاعلها وتفتحها للآخرين . ذلك ان اهم ما يميز الشخص السليم عن غيره هو هذه القدرة التي تزيد من مجاله الادراكي اتساعا وعمقا .

ـ مواطن يشعر بالانتماء الى عمله والى الدوائر الاجتماعية التى يعيش فيها ، فان الفرد الذى يشعر بالعزلة والحرمان هو ذلك الشخص الذى يسلك سلوكا هداما خطرا عليه وعلى الآخرين .

ـ مواطن قادر على التجديد والابتكار ، ذلك أن فهم الذات يساعد على حسن توجيهها فى الميادين التى تناسب استعداده والتى تمكنه من النمو والتجديد .

ـ مواطن قادر على التغيير بما لديه من وعى بقدراته وبما حوله من ظروف ، مواطن قادر على التمييز والاختيار والتوجيه .

ان توجيه التعليم لتحقيق هذه الصفات السلوكية فى الاطفال والشباب يعنى توجيهه ليقوم بوظيفته فى التغير الاجتماعى الهادف . ذلك ان فعل التعليم يقع اولا وقبل كل شىء على الافراد ، والافراد هم صانعو التغير والقادرون على توجيه . ومن ثم فان هدفه ينبغى أن يكون توفير الفرص التعليمية التى تساعد على تفتيح اذهانهم وتبصيرهم بخبرات واسعة موصولة ، يميزون فيها بين الحقائق والافكار ، ويختارون اصلحها لتلتحم برصيدهم الفكرى ، وتترجم فى سلوكهم ،و تكون من بعد ذلك قوة عندهم فى مقابلة مشكلات الحياة وقضاياها . والتعليم السليم هو ذلك الذى ينمى عند الافراد الاستعداد لقبول الافكار والحقائق . غير أن هذا الاستعداد لا يعنى بالضرورة استعارة الافراد لهذه الافكار وتسليمهم بهذه الحقائق ، بل ان تقدير الفكرة أو الحقيقة هو الخطوة الاولى للعمل الفعال . كما أن الاستعداد لمواجهتها لايعنى تحول الفرد اليها بقدر ما يعنى الكشف عن الشواهد والادلة التى تقوم عليها والعمل على وزنها وتقويمها .

ومعنى هذا ان المدارس مطالبة بتوفير انواع جديدة من الخبرات والمواقف التعليمية حيث ان السلوك الذى ينميه التلميذ انما هو تعبير عن نوع الخبرات والمواقف التى يعيشها ويتعلم عن طريقها . ذلك ان فاعلية التعليم فى التغيير تتطلب تغيرات كبرى فى نوع الخبرة التى يتعلم منها التلاميذ ، فهى التى تحدد مجالهم الادراكى ، وبقدر اتساعها وتعدد مصادرها ينفتح هذا المجال للتغيير والمرونة . ومثالنا على ذلك الطفل الذى يرسب دائما فى الحساب ، لاننتظر منه تحسينا وتغيرا الا اذا غيرنا الخبرة التى يتعلم منها هذا الحساب ، والتى تساعده بعد ذلك على بناء مفهوم جديد عن نفسه فى هذه المادة . وهكذا بالنسبة لاتجاهات المدرس والمفتش وغيرهما .

ومن هنا تبرز أهمية النقد الذاتى فى عملية التعليم باعتباره السبيل الى التغيير . فالمدرس مطالب بالنظر الى نفسه من حيث المادة التى يدرسها

والطريقة التى يعلم بها العلاقات التى ينشئها بينه وبين تلاميذه . فالخطر كل الخطر ان ينظر المدرس الى نفسه على انه قد جمع « أطراف العلم » وعلى انه مستودع المعرفة . فلا يغير منها او فيها ، ويرى ان « الخبرة » قد علمته احسن تعليم ، وأن ممارسته لعلمه يغنيه عن التزود بالجديد فيه بل إنه قد يعزل مادته لاعن بقية المواد فحسب بل عن المجال الحقيقي الخصب لها وهو الثقافة وخاصة ان كان من مدرسى الرياضيات والعلوم ، فهى فى نظرهم علوم قد ثبتت أصولها وقواعدها ومعادلاتها . ان المدرس مطالب اليوم بأن يكون مدرس ثقافة أولا ومدرس مادة ثانيا . وذلك أن المادة الدراسية أن لم يكن لها وظيفة اجتماعية وان لم تسهم فى تغيير سلوك التلاميذ ، فالاستغناء عنها لاضرر فيه . فعلى المدرسين فى هذه المرحلة من النضال الوطنى أن يطوروا موادهم بحيث تكون للمجتمع . ذلك أن « العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة » كما ينبغى ان يكون شعار الثورة التعليمية ايضـــا . ولن يتاتى ذلك الا بممارسة المدرسين للنقد الذاتى البناء الذى هو خـير ضمان للتطوير والتحسين والتجديد ، والشعور بالنمو والحركة والقوة فى مجتمع ينشـد التغيير الهادف .

والمدرس مطالب أيضا أن ينقد طريقته وما تنطوى عليه من فلسفة وقيم من اجل تغييرها ، أو تعديلها وتحسينها . ذلك ان الطريقة لا تعنى مجرد القدرة على ايداع قطع من المعرفة فى « اذهان التلاميذ الفارغة » . فاذهان التلاميذ ليست بفارغة على الاطلاق ، بل ان لديهم من رصيد خبراتهم الاجتماعية ما يمكن ان يكون نقط انطلاق مستمر للمدرس معهم الى فرص وآفاق يمارسون فيها القدرة على النقد والنقد الذاتى . ذلك أن الطريقة ان لم توجه توجيها واعيا مقصودا ، قائما على اختيار خلقى سليم ، قـد لا تولد ماينشده التعليم كله من سلوك اشرنا الى صفاته التى ينبغى أن تكون فى الفرد فى هذا المجتمع الذى طالب به الميثاق .

ثم ان الطريقة تحدد نوع العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعضا . فان كانت من النوع الذى لا يطالب المدرس الا بالتلقين ولا يطالب التلاميذ الا بالاستماع والخضوع ، اخرجت لنـا اتجاهات عقلية لا تتميز الا بالسلبية والجمود فى التفكير . ولا شـك ان تعليمنا بما ترسب فيه من تقاليد الماضى ، قد تأثر كثيرا فى أساليبه وطرقه وعلاقاته بمثل هذه الاتجاهات . ومن ثم فان اعادة تنظيم العـــلاقات الاجتماعية فى الفصل والمدرسة باعادة النظر فى طرق التعليم يعد مسئولية كبرى ينبغى ان يتحملها كل مدرس . ذلك أن ممارسة النقد الذاتى البناء يشترط بنوع الطريقة وبنوع العلاقات الاجتماعيـــة التى تعبر عنها . والتعليم اليوم فى حاجة الى علاقات تجعل من الفرد محورا لها فى علاقاته مع الاخرين ، لا ان تجعل أتقان قطعة من المعرفة هى محورها . فان التلميذ

لا ينظر الى نفسه ، ويكشف عن مواطن قوته وضعفه ، ولا ينمي ما ننشده من صفات المواطنة المنتجة من قبول للحقيقة وبحث عنها ، وتجديد وابتكار وتحمل المسئولية ، والثقة بالنفس والشعور بالامن والولاء الا في علاقات اجتماعية يشعر فيها بحقه في التعبير عن نفسه في أمن وبحقه في التوجيه الامين البناء . ان هذه العلاقات هي التي نسميها بالعلاقات الدائرية العضوية وهي عكس العلاقات التي تجعل من الافراد مجموعة عددية اساسها النظر اليهم وكأنهم ادوات لاهداف خارجة عن نموهم وحاجاتهم .

وممارسة النقد الذاتي على هذا النحو من جانب التلاميذ والمدرسين لا يمكن أن يتم الا اذا كان هو أسلوب العمل والتفاعل بينهم وبين الدوائر التعليمية الاخرى من ادارة مدرسية وتفتيش وسلطات تعليمية علوية . فان ممارسة الحرية من جانب التلميذ رهن بمدى ما يشعر به المدرس من حرية في علاقاته بهذه الدوائر التي من وظيفتها متابعة نشاطه وتقديره . ان العلاقة بين المدرس والادارة المدرسية ينبغي ان تقوم على اساس عضوي حي ، فهو بعمله ووظيفته يقوم بعمل إداري ممتزج بفنه ، ولهذا ينبغي ان يكون شريك في هذه الادارة ، فيفتح خبراته ويتفاعل بها مع خبرات الاخرين من اجل تبين مواطن القوة والضعف ، والعمل على استنباط افضل مايوجد عند كل فرد من فكر وتجديد . والتفتيش ينبغي ان يقوم على ممارسة النقد الذاتي ليزداد خصوبة وقوة . إن المفتش ينبغي أن يكون معلماً ومتعلما في آن واحد ، ولا يتم ذلك الا اذا نظر المفتش الى اساليبه وعلاقاته كما ينظر المدرس الى اساليبه وعلاقاته . ان ممارسة الحرية لايمكن ان تنمو الا في رحم الحرية نفسها ، فهي وسيلة وغاية كما اشرنا .

على أننا ينبغي ان نؤكد ان ممارسة النقد الذاتي في التعليم على هذه المستويات وغيرها لابد وان تقوم على المعايير التي سبق ان اشرنا اليها ، حتى ينطوي على القيم الخلقية التي ينشدها مجتمعنا الجديد ، وحتى يتحول التعليم الى قوة فعالة بناءة في التجديد الثقافي .

تطوير التفتيش الفنى
فى ضوء الميثاق

للأستاذ حليم ابراهيم جرجس

ما المقصود بالتفتيش الفنى ؟

يقصد بالتفتيش الفنى فى مجال التربية تلك الخدمة التى تقدمها وزارة التربية بقصد النهوض بمستوى العملية التعليمية فى مختلف مراحل التعليم العام وانواعه تحقيقا لاهداف واضحة محددة ، فهو بذلك نوع من القيادة والاشراف أو التوجيه فى مجال :

* الاهداف القومية التى حددتها الدولة لنفسها .
* اهداف المرحلة التعليمية من ناحية وأهداف المادة العلمية من ناحية اخرى .
* القدر المحدد من العلم والمعرفة والمقرر فى مناهج دراسية .
* طرائق تقويم العلم لتلاميذ فى الاتجاه الذى يحقق الاهداف .

فالتفتيش بهذا المعنى نوع من الخدمة يقدمها المفتش للمدرس كى ينهض بمستواه العلمى والمهنى بقصد تحقيق الاثر المطلوب فى التلاميذ ، فكان التلميذ هو المقصود بالخدمة ، والمفتش والمدرس متعاونان فى النهوض به .

ولكى يحقق المفتش هذه الخدمة على خير وجه لابد له من القيام بالعمليات الآتية :

* الاشراف الدقيق على عمل كل من المدرس والتلميذ .
* تحديد نواحى القوة والامتياز ، وتشخيص مواطن الضعف والقصور عند المدرس من ناحية ، وعند التلاميذ من ناحية اخرى .
* تقديم الخدمات اللازمة على ضوء التشخيص السابق ، وقد تتضمن هذه الخدمات تقديم توجيهات نوعية أو حلول لمشكلات قائمة او المعاونة فى اتخاذ علاج للمتأخرين دراسيا ، أو العمل على توفير الجو اللائم بين هيئة التدريس وادارة المدرسة ، او الاعلام من المؤلفات الجديدة والوسائل المعينة الى غير ذلك من الخدمات الضرورية .
* تتبع تقدم المدرس أو تأخره وكذلك الحال بالنسبة للتلاميذ ، مع استمرار تقديم الخدمات الضرورية .

* تقدير المدرس بحسب امكانياته والجهود التى يبذلها فى اتجاه تحقيق الاهداف واثره فى التلاميذ .

وهكذا يصبح التفتيش الفنى نوعا من القيادة والتقويم يقوم به المفتش بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ ، ومن المعروف أن أسلوب القيادة يختلف من حيث طبيعته وطريقة أدائه ونوع العلاقة القائمة بين القائد والمقود بحسب نظام الحكم والقيم والمبادىء التى تسود المجتمع خلال فترة من فترات تاريخه ، كذلك الحال بالنسبة للتقويم ، فان معايير الحكم على عمل المدرس تختلف باختلاف روح العصر وانظمة المجتمع ونسيجه السياسى والاجتماعى ومن هنا تبرز العلاقة بين الميثاق والتفتيش الفنى .

الميثاق والتفتيش الفنى

الميثاق عبارة عن مجموعة من القيم والمبادىء والاتجاهات وضعها الشعب لنفسه ليسير على هديها ويعمل على تحقيقها فى سبيل النهوض بامكانياته والارتفاع بمستوى افراده ، فهو عبارة عن تخطيط شامل لاقامة البناء الجديد ، والتفتيش الفنى فى مجال التربية كما رأينا أحد الاجهزة التى تتحمل مسئولية القيادة ، قيادة المدرس لتنشئة أبناء الجيل الجديد على تلك المبادىء والقيم ، حتى تتم اقامة البناء على أسس من الفكر المستنير والايمان الواعى والاقتناع العلمى السليم ، بل ويعد هذا الجهاز من اهم الاجهزة وأخطرها بالنسبة لمجتمع ناهض يريد أن يبنى نفسه على انقاض بناء قديم قد انهار من آخره ، وترك غباره السىء فى نفوس الكبار والصغار على هيئة عادات وتقاليد واتجاهات ، واقتلاع هذه الاثار ومحوها وغرس المبادىء الجديدة محلها هى عملية من أصعب العمليات واخطرها ، وتحتاج الى جهد كبير ، وتضحيات ضخمة من الافراد بعامة والرواد والقادة والموجهين بصفة خاصة حتى نأمن شر الارتداد أو النكسة ، اذ ان هذه المرحلة التى نمر بها على حد تعبير الميثاق تعد «من أخطر المراحل فى تجارب الامم . اذ انها النقطة التى انتكست بعدها حركات شعبية كانت تبشر بالامل فى نتائج باهرة ولكنها نسيت نفسها بعد أول انتصار لها ضد الضغط الخارجى وتوهمت خطأ أن أهدافها الثورية تحققت ومن ثم تركت الواقع كما هو دون تغيير . . »

وهكذا تبرز اهمية القيادة المؤمنة بالمبادىء الجديدة عن اقتناع وفكر مستنير ، القادرة على التطور السريع والتكيف الواعى ، والابتكار والتجديد فى اتجاه الاهداف الواضحة . فاذا كان معظم أفراد البشر يميلون بفطرتهم الى المحافظة على القديم من التقاليد ، ولا يتقبلون الجديد الا بخوف وحذر وتحفظ فان المفتش الفنى ينبغى الا يكون ضمن افراد هذه الفئة من بنى البشر ، بل يجب أن يتصف بالفكر الناضج القابل للتطور والتجديد القادر

على الايمان السريع بالنظم والاتجاهات التى تتضمن الاصلاح والنهوض بالمجتمع ، لانه رائد الاصلاح ، وضمن الطليعة التى يمكنها قيادة الاخرين نحو اهداف افضل وحياة انجح ، اذ كيف تطالب المفتش بتدعيم ايمان المدرسين بالمبادىء الجديدة ، وتوجيههم نحو الاهداف والاتجاهات التى رسمها الشعب فى ميثاقه ، وهو متخلف عن الركب او جامد لا يقوى على التغيير والتطور ، ان فاقد الشيء لا يعطيه ، ولا يستطيع اعمى ان يقود اعمى مثله .

لقد اكد الميثاق ثلاثة أسلحة ينبغى أن تتسلح بها الثورة العربية كى تصمد لمعركة المصير التىتخوضغمارها اليوم ، انها اسلحة القادةوالمشرفين والموجهين فى الدرجة الاولى ، والمفتش الفنى أولى الطليعة تسلحا بها .

هذه القدرات الثلاث هى :

أولا ــ الوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير والناتج من المناقشة الحرة التى تتمرد على سياط التعصب او الارهاب .

ثانيا ــ الحركة السريعة الطليقة التى تستجيب للظروف المتغيرة التى يجابهها النضال العربى على ان تلتزم هذه الحركة باهداف النضال وبمثله الاخلاقية .

ثالثا ــ الوضوح فى رؤية الاهداف .. ومتابعتها باستمرار .. وتجنب الانسياق الانفعالى الى الدروب الفرعية التى تبتعد بالنضال الوطنى عن طريقه وتهدر جزءا كبيرا من طاقته .

ان المسئول الاول لوضع مبادىء الميثاق وقيمه واتجاهاته موضع التنفيذ وارساء قواعد مجتمع جديد على النسق الذى رسمته هذه الوثيقة الخطيرة انما تقع على عاتق القادة والمشرفين ، والمفتش الفنى كما ذكرنا قائد ومشرف وموجه ، والتفتيش عملية اشراف وتوجيه ، لذلك ينبغى أن يتطور مفهوم التفتيش واسلوبه فى الاشراف والتوجيه والا أصبح هذا الجهاز معطلا وعاجزا عن تحقيق وظيفته والقيام بمسئولياته بلوربما كان ضرره يفوق نفعه ، اذ سوف ينقلب الى عامل تعطيل وجذب الى الوراء بدلا من أن يكون أداة بناء ودفع الى الامام .

العلاقة بين المفتش والمدرس فى ضوء الميثاق

تتاثر العلاقة بين الرئيس والمرءوس او بين أجهزة الحكومة وافراد الشعب بنوع النظام الذى يسود المجتمع . فان كان هذا النظام من النوع الديكتاتورى جاء الرئيس مستبدا متعصبا فارضا ارادته وأوامره وارهابه وعلى المرءوس أن يخضع وينفذ ويلغى شخصيته ، وان كان هذا النظام

من النوع الديمقراطى صارت علاقة من نوع آخر تقوم على الثقة المتبادلة والتعاون المستمر . وتبادل الرأى ، والاعتراف بشخصية الفرد مهما صغرت وظيفته وتضاءلت المسئولية الملقاة على عاتقه ، فان الرئيس فى هذه الحالة مسئول قبل كل شىء عن تدعيم شخصيات موظفيه ، وتدريبهم على تحمل مسئوليات وظائفهم عن وعى كامل وادراك مستنير ، لذلك كان لابد ان تتأثر العلاقة بين المفتش والمدرس بنوع النظام السائد وبأهداف المجتمع واتجاهاته ، فيوم ان كان المجتمع يقوم على النظام الاقطاعى الراسمالى ويحكم باسلوب ديكتاتورى كان لابد للمفتش من ان يؤمن بنظام الوصاية وصاية المفتش على المدرس ، وما تستلزمه هذه الوصاية من مراقبة المعلم وتلمس عيوبه ، وتعقب هفواته ، والبحث عن اخطائه ، ومفاجاته بالزيارة واملاء وجهة نظره عليه ، وتحديد حريته والغاء شخصيته بتوجيهات مفصلة وتعليمات محددة تفرض على المدرس فرضا فيتقبلها لا عن عقيدة واقتناع ولكن عن خوف ورهبة . وبذلك صارت هذه العلاقة فى الماضى عاملا من عوامل هدم شخصية المدرس ، والحد من قدرته على الابتكار والتجديد وتعويده النفاق والرياء ، ولكن الوضع قد تبدل تماما بعد ان تغير نسيج المجتمع السياسى والاجتماعى ، وزالت صفة الوصاية عنه واصبح نظامنا الديمقراطى الاشتراكى يؤمن بالفرد وقيمته ، بل ويستمد نجاحه واستقراره من تدعيم ايمان الفرد بمسئولياته ، ووضوح الاهداف فى ذهنه ، ومتابعة تحقيق هذه الاهداف عن وعى قائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير

« ان وعى كل مواطن بمسئوليته فى الخطة الشاملة ، كذلك ادراكه المحدد لحقوقه المؤكدة من نجاحها هو فضلا عن كونه توزيعا للمسئولية على نطاق الامة كلها بما يعزز احتمالات الوصول الى الاهداف . هو فى الوقت ذاته عملية انتقال ثورية بمعنى العمل الوطنى فى العموميات الشائعة المبهمة والفائضة الى وضوح ذهنى وعملى يربط الانسان الفرد فى نضاله اليومى بحركة المجتمع كلها ويشده فى اتجاه التاريخ كما انه يوجه به حركة التاريخ فى نفس اللحظة »

« ان الوضوح الفكرى اكبر ما يساعد على نجاح التجربة . كما ان التجربة بدورها تزيد فى وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر فى الواقع وتتأثر به . ويكتسب العمل الوطنى من هذا التبادل الخلاق امكانيات اكبر لتحقيق النجاح . »

لقد أصبحت الحرية والعدالة الاجتماعية والاحساس بالملكية العامة وإجادة العمل وبذل الجهد والمضى فى الشوط حتى نهايته وانكار الذات والتضحية من اجل الصالح العام ، والعمل بنجاح داخل الجماعة ، والاعتراف بالتجربة والخطأ كاساس لتحمل المسئولية والوصول بالانتاج الى مستوى

العمل الخلاق ، والعمل المنظم القائم على التخطيط العلمي والمبادرة الفردية .
هذه وغيرها كثير من الاتجاهات التى جاءت واضحة فى الميثاق والتى ينبغى ان تحكم العلاقة بين المفتش والمدرس بحيث تؤدى هذه العلاقة الى توضيح هذه الاتجاهات فى اذهان المدرسين ، واعطائهم فرص ممارستها والتدرب على تطبيقها ، حتى تنتقل بالضرورة الى التلاميذ .

ينبغى ان تقوم العلاقة بين المفتش والمدرس على اساس من الحرية
طالما أن الحرية كما أوضحها الميثاق هدف من اهداف النضال العربى ، **وهى فى الوقت نفسه وسيلة الديمقراطية التى نسعى الى الوصول اليها فى تنمية الفردية والروح الاجتماعية وتحمل المسئولية** ، وليس معنى الحرية التى نطالب بها ترك الحبل على الغارب للمدرس بحيث يتصرف بطريقة ارتجالية لا تخضع لتخطيط او تفكير او ترو ولا تقوم على علم واضح بالاهداف والقيم وطرق التدريس وفن معاملة التلاميذ ، فان ذلك نوع من الفوضى التى تؤدى بالضرورة الى تدهور المجتمع وتاخره ، اما الحرية التى ننشدها فى مجال الاشراف الفنى فتقوم على اساس تحمل المدرس مسئولية العمل المنتج المشروط بوضوح الاهداف والسيطرة على الوسائل المؤدية اليها ، والتصرف فى حدود تخطيط عام قائم على العلم واسلوبه .

« ان العمل الوطنى كله . وعلى جميع مستوياته لا يمكن ان يصل سليما الى اهدافه الا بطريق الديموقراطية »

« ووسيلة الديموقراطية ان تتوفر الحرية فى مراكز الانتاج جميعها لكى يتمكن جميع العاملين فيها من ان يعطوا كل جهدهم الفنى والوطنى من أجل كمال العمل ، على أن يتم ذلك بالطبع تحت احكام تسلسل المسئولية »

ان الحرية التى ننادى بها هى حرية المدرس فى مناقشة راى المفتش على ضوء الخبرات العملية التى اكتسبها المدرس فى الميدان وامكانيات مدرسته وتلاميذه :

: الحرية فى تطبيق الطريقة التى تروق له ويراها مناسبة لمستوى تلاميذه العقلى والتحصيلى ومستوى مدرسته المادى ، طالما أن هذه الطريقة تحقق الاهداف المرجوة وتقوم على اسس سليمة من مبادىء علم النفس والتربية ، فليست العبرة بطرق التدريس وانما المهم هو الاثر المطلوب احداثه فى شخصيات التلاميذ

: الحرية فى القيام بانواع النشاط التى تسهل على المدرس عمله وعلى التلاميذ فهم الحقائق وادراك العلاقات بينها ، والتى تتفق مع مستوى

التلاميذ وامكانيات المدرسة ، فليس هناك نشاط بالذات يمكن تعميمه في جميع المدارس وبالنسبة لجميع التلاميذ ، وانما المفـــروض أن ينبع النشاط من مواقف تعليمية يشعر فيها المدرس والتلاميذ بالحاجة اليه لخدمة غايات تعليمية أو قومية

الحرية فى التجريب ، تجريب منهج معين او على الاقل تنظيم جـديد لموضوعات المنهج المقرر ، او تجريب طريقة من طرق التدريس أو اسلوب من اساليب النشاط ، بشرط أن يكون التجريب خاضعا لتخطيط مدروس ومتدرجا تحت الخطة العامة للمدرسة ، مع تقبل الخطأ غير المقصود ، اذ كثيرا ماتتضاعف الفائدة من الخطأ بالنسبة للتلاميذ والمدرس ، اذا ماامكنهم تقويم التجربة والسعى وراء التعرف على عوامل الفشل او الخطأ اذ « ان تجربة الصواب والخطأ ــ كما يؤكد الميثاق ــ هى فى حياة الامم كشأنها فى حياة الافراد طريق النضوج والوضوح »

الحرية فى استخدام الكتاب المقرر الذى يناسب التلاميذ وبيئة المدرسة هذا فى حالة وجود اكثر من كتاب واحد للمنهج الواحد وتلك سنة جميلة بدأتها الوزارة وحبذا لو توسعت فى تحقيقها ، حتى يتمكن المدرس من ممارسة تلك الحرية الضرورية له ولتلاميذه .

الحرية فى وضع المناهج التى تناسب ظروف البيئة ومستوى التلاميذ وتلك الحرية يتمتع بهـا المدرس فى بعض الدول التى تدين بالديمقراطية وتؤكد حرية المدرس فى سبيل تدعيم شخصيته ، ونحن نطمع فى الوصول الى هذا المستوى بعد توفر القادرين على تحمل هذه الحرية ، ومع ذلك فنحن نطالب المدرس اليوم بممارسة حرية التصرف فى تنظيم المادة العلمية للمناهج المقررة حاليا ، بشرط ان يخضع هذا التصرف لتخطيط عام مدروس يقوم باعداده المدرس تحت اشراف المدرس الاول منذ بداية العام ، حتى يتم التفكير فى العملية التعليمية ككل . وتعد العدة لخطأ فى اثناء التنفيذ ، ويعمل حساب الوقت وامكانيات المدرسة وظروف التلاميذ .

هذه الحرية التى ينبغى ان تقوم على اساسها الصلة بين المفتش والمدرس لا يمكن تحقيقها الا اذا استندت على اساس مماثل يحكم علاقة المفتش برؤسائه فى مديريات التربية وادارات التخطيط والتفتيش ، فاذا قيـد المفتش بانظمة جامدة ، وتعليمات مقررة ينبغى تنفيذها فى جميع الحالات من غير تصرف أو تعديل ، فان ذلك كفيل ان يحوله الى شخص سـلبى غير قادر على أن يمنح الحرية للمدرس طالما انه محروم منها ، وفاقد الشىء كما ذكرنا لا يعطيه ، فمثلا تحتم التعليمات ضرورة زيارة المدرسة ثلاث مرات مرة للتوجيه ، ومرتين لتقدير عمل المدرس ، بينما قد تحتاج مدرسـة ما

الى اربع مرات للتوجيه ومرة واحدة فى نهاية العام لتقدير عمل المدرسين وقد لا تحتاج أخرى الا لزيارة واحدة ، كذلك تقضى الانظمة بضرورة كتابة تقرير مفصل من ثلاث صور مرتين فى العام ، بخلاف التقرير الذى يكتبه المفتش فى سجل المدرسة ، مع اعطاء تقديرات رقمية واخرى لفظية لكل مدرس مرتين أيضا ، وهذا معناه أن يضيع المفتش الكثير من وقته وجهده فى أمور أشك فى قيمتها واثرها فى العملية التربوية ، بل اخاف من ان تحول المفتش الى صانع ماهر لملء هذه البطاقات ومتفنن فى انجازها بالصورة التى تجعلها قادرة على اعطاء فكرة عالية ، ولكنها فى الواقع فكرة مضللة عن عمل المفتش ، فليست العبرة فى عمل المفتش بملء هــــذه التقــارير بصورة رتيبة منظمة وانما المهم مقدار ما عالجه المفتش من مشكلات فردية وما قدمه من خدمات تعليمية ، ومدى اهتمامه بالتقدم العلمى وحــركة التأليف والترجمة والنشر ، وأسلوبه الديمقراطى فى معاملة المدرسين ، ونجاحه فى اكتساب احترامهم وحبهم وتقديرهم ، واثر التوجيهات التى يقدمها والاشراف الذى يقوم به ، ومقدار الدقة فى وزن الاشخاص ، والموضوعية التى يلتزمها فى تقديرهم وعدد المدرسين الذين نهض بهم وارتفع بمستواهم العلمى والمهنى وغير ذلك من أمور تعد اليوم جوهرية فى كل قيادة اواشراف فما احوجنا اليوم الى كل دقيقة من وقت الموظف عامة والمرشد اوالمشرف خاصة ، فاننا نعيش فى فترة بناء حقيقى تستلزم التقليل ما امكن من فاقد الجهد والوقت وذلك بحذف العمليات المكررة والاستغناء عن الاجــراءات التى لا فائدة من ورائها واستبعاد كل عمل طائش لا يؤدى الى نتيجة توازى الجهد الذى بذل فيه او الوقت الذى انفق فى انجازه ، وانى اقرر اسفا بعد ثمانى سنوات من عملى كمفتش فنى ، ان مشكلة واحدة من المشكلات التعليمية التى سجلتها فى هذه البطاقات او التقارير لم تحل عن طريقها .

اننا اليوم نجابه معركة من اعنف المعارك فى تاريخنا ، معركة مضاعفة الانتاج فى جميع الميادين : المادية والطبيعية والبشرية حتى نعوض ما اصابنا من تخلف ونندفع نحو البناء لنصل الى المكانة التى يستحقها الانسان العربى تحت الشمس . ان غاية الانتاج هى توسيع نطاق الخدمات وان الخدمات بدورها قوة دافعة لعجلات الانتاج ، والتفتيش الفنى كما ذكرنا خــدمة تعليمية من اجل واخطر الخدمات القيادية .

قد يظن البعض أن الحرية التى نطالب بها للمدرس تتعارض مع وجود إشراف أو توجيه فنى بحيث يمكن المطالبة بالغاء التفتيش ، ولكن الواقع يحتم وجود قيادة مستنيرة واشراف دقيق خــلال فترة نريد فى اثنائها ارساء قواعد نظام جديد استلزم وجود أهداف واتجاهات وقيم جــديدة ومناهج وكتب واساليب جديدة ، ان الحرية لا تتعارض مطلقا مع التوجيه السليم ولكنها تتعارض بالطبع مع التعصب او الارهاب او الاســـتبداد

بالرأى او فرض توجيهات عامة لا تعتمد على تشخيص نوعى ، وتتناول دقائق المهنة وتفاصيلها التى ينبغى ان تختلف باختلاف امكانيات المدرس والتلاميذ والمدرسة . لذلك ينبغى أن يوجه المفتش جل اهتمامه بالامور الهامة الثابتة التى لاتحتمل ابتكارا أو تجديدا من جانب المدرس ،فالاهداف القومية متفق عليها ، وانجاهاتنا السياسيةوالاقتصادية والاجتماعيةليست موضع خلاف او غموض ، والمبادىء العامة للتدريس واصول معاملة الاطفال فى مراحل نموهم المختلفة اصبحت من المسلمات التى تعتمد على كثير من حقائق علم النفس ونتائج بحوثه ، ومراجع العلم الحديث وبحوثه المتجددة فى متناول القارىء العربى ، وواجب المفتش ان ينهض بالمدرس لينمى بصيرته بالنسبة للامور السابق ذكرها ، ويكون لنفسه فلسفة واضحة تعينه على اختيار الاساليب والطرق الموصلة لهذه الفلسفة ، وتساعده على رسم الطريق الموصل لتحقيق الاهداف ومن واجب المفتش أيضا معاونة المدرس فىايجاد الحلولالعملية للمشكلاتالميدانية التىتصادفه فى أثناء تأدية رسالته ، وفى مناقشة الصعوبات التى تعترض طريق نجاحه فى مهمته التعليمية ، بحيث يصبح التوجيه والاشراف خدمة ضروريةيلجأ اليها المدرس من تلقاء نفسه راغبا فيها مطالبا بها باحثا عنها لانها ضرورة من ضرورات النجاح فى مهنته ، كذلك يدخل ضمن واجب المفتش مراجعة التخطيط الذى أعده المدرس منذ بداية العام ، اذ أن الحرية كما ذكرنا من غير تخطيط ضرب من ضرورب الفوضى والارتجال ، والتخطيط العلمى السوى فى حاجة الى علم وخبرة ونضوج مهنى ، لذلك ينبغى أن يضع المفتش كل خبرته فى مراجعة التخطيط الذى يعده المدرس ، ويبدى له بعض الملاحظات ويقترح ما يعن له من تعديلات ، ثم يتابع معه تنفيذ خطته فى أثناء زياراته المتكررة له . اذا لزم الامر . ويستلزم ذلك تشجيع المدرس منذ بداية العام على التفكير فى موضوعات المنهج الذى سيقوم بتدريسه ، فيستعرضه بعناية ، ويقرأ الكتب المقررة ، ويستوضح الاهداف ويحدد أنواع النشاط المناسبة ، ثم يعد لكل ذلك تخطيطا شاملا مفصلا وموزعا على شهور السنة بحيث ترتبط فيه الاهداف بموضوعات الدراسة بأنواع النشاط بوسائل الايضاح بمراجع الاطلاع ومصادر التحصيل العلمى ، حتى تبدو الصورة واضحة وكاملة امام المدرس اذ ان العملالوطنى المنظم القائم على التخطيط العلمى هو طريق الغد ، وكما يؤكد الميثاق «ان العمل الوطنى على اساس الخطة لابد ان يكون محددا امام اجهزة الانتاج على جميع مستوياتها ، بل ان مسئولية كل فرد فى هذا العمل يجب ان تكون واضحة امامه حتى يستطيع ان يعرف فى اى وقت من الأوقاتمكانه فى العمل الوطنى ..

هذا وينبغى أن يكون واضحا فى ذهن المفتش فى أثناء اشرافه وتوجيهه

ان مهمته محدودة بزمن يجب ان يصل فى خلاله بالمدرس الى مستوى النضوج المهنى والعلمى بحيث يستطيع المدرس بعد ذلك ان يتحمل مسئولية عمله من غير اشراف أو توجيه بل ويصبح قادرا على توجيه غيره من المدرسين ، حينئذ فقط يستطيع المفتش ان يطمئن على انه حمل الرسالة بامانة وادى واجب التوجيه والاشراف باسلوب ديمقراطى سليم

فما احوجنا اليوم الى اشخاص مكتملى النضوج العلمى والمهنى ، فى استطاعتهم التصرف عن ايمان واقتناع ووضوح فكرى ، لا كمنفذين فقط لقوانين وتعليمات وتوجيهات بل كمجددين ومبتكرين ومتحمسين . لديهم القدرة على التصرف ومواجهة المشاكل بشجاعة وايمان وبغير خوف او تردد أو هروب من المسئولية ، يقودهم فى هذا التصرف وضوح الاهداف والنقد الذاتى الذى يعد بحق على حد تعبير الميثاق « من أهم الضمانات للحرية » ذلك لان ممارسة هذا النقد « يمنح العمل الوطنى دائما فرصة تصحيح أوضاعه وملاءمتها مع الاهداف الكبيرة للعمل »

المادة والطريقة فى ضوء الميثاق :

يختلف المفتشون اليوم فيما بينهم اختلافا كبيرا فى ادراكهم لمضمون التفتيش الفنى ، وفى تحليلهم لوظيفة نفسها ، فبعضهم يؤمن بالمادة العلمية الايمان كله ، ويضعها فى المرتبة الاولى ، ويرى انها الاساس فى كل عملية تعليمية ، وهؤلاء فى الوقت نفسه لايهملون الطريقة وانما يرددون دائما الاهتمام بها ، ويقدمون التوجيهات فى ميدانها حتى لا يتهموا بمناصرتهم للمدرسة التقليدية ، فاهتمامهم بالطريقة واصولها وبالهدف وفلسفته انما هو من قبيل مجاراة «المودة» والمضى مع الركب مقلدا لا مؤمنا او مقتنعا حتى اذا ما اختلى اصحاب هذا الفريق بانفسهم او التقى واحد منهم باصدقائه وزملائه من نفس المدرسة عبر عن اسفه على الماضى ، ونقد الحاضر نقدا شديدا لاذعا لا هوادة فيه ، والبعض الاخر يؤمن بمبادىء التربية الحديثة الايمان كله ، ويرى أن أصول التربية وفن التدريس ينبغى ان يحتل المكان الاول ، وان النشاط هو اساس التربية فلا يجب ان تتم عملية تعليمية من غير نشاط ، لذلك نجد توجيهات هذه الفئة من المفتشين تنصب على الاهداف وطرق التدريس وأساليب النشاط الدراسى والمدرس الناجح فى نظر هؤلاء هو من اعد درسه بالاسلوب التربوى الحديث محددا الغاية من الدرس ، موضحا وسائل الايضاح ، ومسجلا عناصر الربط والاستنتاج أو مواضع استثارة ميول التلاميذ ومواطن اهتمامهم ، وكثيرا ما تأتى المادة العلمية فى نظر هؤلاء فى المرتبة الثانية ، اذ ان القليل منها يكفى فى حياة المواطن العادى .

حقيقة ان القليل من العلم الوظيفى خير الف مرة من العلم الكثير الميت

الذي لا يؤدي غاية المتعلم ، ولكن من قال ان التربية الحديثة تنادي بالقليل من العلم انها تنادي بالكثير منه ، لانها لا تستطيع ان تؤمن بغير العلم والمعرفة ، ولا يقل حماسها تجاه العلم من حماس التربية القديمة التقليدية وكل ما هناك انها تريد علما غزيرا وظيفيا ، اى انها تريد كما علميا مشروطا بالكيف ، حتى يحقق العلم وظيفته فى تنمية العقل فيصبح جزءا لا يتجزأ من كيان المتعلم يسمو بافكاره واحاسيسه ، ويزيد من تذوقه للفن والجمال ويضاعف من ادراكه للحقائق ، ويجعله أكثر نجاحا وتوفيقا فى تفاعله مع بيئته واستغلال أمكانياتها على احسن صورة .

لقد ظن البعض عندما جاءت ثورتنا باهداف قومية جديدة ، واتجاهات اقتصادية واجتماعية وسياسية ينبغى العمل على ارساء قواعدها وتدعيم اسسها — ان العلم لم تعد له اهميته الاولى ، وان المعرفة ينبغى ان تطوع لتحقيق هذه الاهداف ، وان النشاط هو الوسيلة الاولى لتثبيت دعائم اتجاهاتنا لدرجة ان تمادت مدارسنا فى النشاط حتى تضمن لنفسها السير فى الاتجاه المطلوب ، بل وتفننت فى تخطيط برامج متعددة له ، حتى أصبح النشاط يعضد لذاته ولاشيء من ورائه معوانه اساسا وسيلة المعلم لاكساب المتعلم العلم والمعرفة الحية والخبرة الناشطة والمهارات المفيدة فى الاتجاه القومى المطلوب ، فالعلم اذا اعتبرناه وسيلة ، ففن تقديم هذا العلم وسيلة هذه الوسيلة ، ولن يجدى هذا الفن نفعا مالم يسيطر المعلم او المفتش على المادة العلمية ، فالعلم ينبغى ان يوجد أولا ، والا لما كانت هناك حاجة الى وسيلة لتوصيل هذا العلم بالطريقة المفيدة والمفتش او المعلم ينبغى ان يكون عالما أولا والا لما نفعه فنه التربوى فى كثير أو قليل ، لذلك يخطىء من يعتقد بأن اشتراكيتنا أو مبادىء التربية عندنا لا تؤمن بالعلم وحقائقه فى الدرجة الاولى ، وانما الواقع اننا اليوم اكثر ايمانا بالعلم وبفن تقديم هذا العلم فى الاتجاه الذى يحقق اهدافنا الجديدة

لقد أبرز الميثاق هذا الاتجاه بما لايدع مجالا للشك او الغموض فطالب بالوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير كسلاح من أسلحة النضال العربى ، وأكد ضرورة استخدام العلم وحقائقه فى تدعيم ايمان الناشئة بالمبادىء والقيم الجديدة ، ووضع ثقته الاولى فى العلم كاداة لبناء المجتمع ، وتعويض التخلف الذى أصاب الامة فى عهود الاستعباد والتدهور وحماية الوطن من خطر التخبط والنكسة .

« ان العلم هو الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطنى واضافة افكار جديدة اليه كل يوم وعناصر قيادية جديدة فى ميادينه المختلفة »

« ان العلم هو السلاح الحقيقى للادارة الثورية ، ومن هنا الدور

العظيم الذى لابد للجامعات ولمراكز العلم على مســـتوياتها المختلفة ان تقوم به » .

« ان الشعب هو قائد الثورة ، والعلم هو السلاح الذى يحقق النصر الثورى »

« والعلم وحده هو الذى يجعل التجربة والخطأ فى العمل الوطنى تقدما مأمون العواقب وبدون العلم فان التجربة والخطأ تصبحان نزعات اعتباطية قد تصيب مرة ولكنها تخطىء عشرات المرات »

« ان السلطات الشعبية بدون العلم قد تستطيع ان تثير حماســـة الجماهير لكنها بالعلم وحده تقدر على العمل تحقيقا لمطالب الجماهير

« ان قدرتنا على التمكن من فروع العلم المختلفة هى الطريق الوحيدة امامنا لتعويض التخلف ، بل ان النضال الوطنى اذا ما اعتمد على العلم المتقدم يستطيع ان يمنح نفسه فرصة اعظم للانطلاق تجعل التخلف السابق ميزة امام ما سوف يحققه التقدم الجديد »

فما احوجنا اليوم فى مدارسنا الى عمل هادىء متزن ، وجو علمى سليم يسوده التفرغ للعلم وتحصيله ، والبحث وراء الحقائق ، والتدرب على الاسلوب العلمى فى التفكير حتى نحقق فى تلاميذنا هذا الوعى الذى يؤكده الميثاق كسلاح هام من اسلحة النضال العربى ، واقصد الوعى القائم على الاقتناع العلمى ، النابع من الفكر المستنير ، الناتج من المناقشة التى تتحدد على سياط التعصب او الارهاب .

اما الطريقة فقد أكدها الميثاق عندما حدد نوع العلم الذى نريده فى ظروفنا الراهنة للمجتمع ، فقد ابرز الميثاق اهمية العلم فى خدمة الانسان اى الجانب التطبيقى للعلم ، فنادى بضرورة الاهتمام بالعلم للمجتمع ، وبايجاد الحلول العلمية لمشاكلنا الاقتصادية والاجتماعية الكبرى . وهذا الاتجاه يتطلب من المفتش والمدرس اسلوبا معينا من اساليب عرض المادة العلمية ، وطريقة خاصة من طرق معالجتها وتدريسها ، فليست العبرة فى تدريسنا للعلم بمقدار الحقائق العلمية المفردة والمجردة التى تزود بها تلاميذنا ، وانما المهم هو ان ترتبط هذه الحقائق فى اذهانهم بمطالب مجتمعهم وحاجاته ومشكلاته المختلفة ، ينبغى ان يقدم العلم بالاسلوب الذى يبرز قيمته فى حياة التلاميذ واسرهم ، وفى حياة الامة ومستقبلها بحيث يتضح اثره فى مختلف نواحى النشاط والمشروعات ، مع الاكثار من الامثلة البارزة فى حياتنا الراهنة لتأكيد هذا الاتجاه .

كذلك يحتاج هذا الجانب التطبيقى الذى يؤكده الميثاق من المدرس الى

ضرورة توجيه تدريسه توجيها عمليا بمعنى التقليل من الالقاء والسرد وتلخيص المعلومات والاكتفاء بتقديم الحقائق المفردة الجافة مع اتساع فرص البحث والتقصي واجراء التجارب ، وتنظيم المشاهدات ، وقراءة المراجع والكتب ، ومناقشة الاراء .

هذا ويتطلب تحقيق هذا الاتجاه ضرورة خروج التلاميذ فى جولات ورحلات ومعسكرات دراسية ، يعد لها الاعداد التعليمى السليم ، وترسم لها البرامج الموجهة حتى تحقق أهدافها العلمية الى جانب ماتحققه من غايات ترويحية ، ففى هذه الرحلات والمعسكرات مجال طيب لتدريب التلاميذ على المشاهدة المنظمة . وجمع الحقائق من مراجعها الاصلية ، وربط العلوم بعضها ببعض وادراك الصلة الوثيقة بين العلم والحياة العملية ، والوقوف على أهمية العلم فى بناء مستقبلنا والتغلب على مشاكلنا فان ذلك كله يضاعف من وضوح العلم فى اذهانهم ، ويبصرهم باهمية العلم فى حياتهم ، ويقوم لديهم النزعة العلمية عند مواجهة مشكلاتهم ومطالب مجتمعهم . هذا بالاضافة الى ضمان ايجابيتهم ، وتحقيق ذاتيتهم ، وتنمية عادة التفكير الواضح لديهم .

لقد اوضح الميثاق أهمية هذا الاتجاه العلمى فى حياتنا الراهنة حينما قال :

« ان المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الكبرى التي يتصدى شعبنا اليوم لمواجهتها لابد لها من حلول علمية »

« على ان مراكز البحث العلمى الان مطالبة فى هذه المرحلة من النضال أن تطور نفسها بحيث يكون العلم للمجتمع »

« ان العلم للعلم فى حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية فى هذه المرحلة ان تتحمل اعباءها ، لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة على ان بلوغ النضال الوطنى لاهدافه سوف يسمح لنا فى مرحلة متقدمة من تطورنا بان نساهم ايجابيا مع العالم فى العلم للعلم » .

اما عن موقف المفتش من هذا الاتجاه فواضح انه مسئول عن تدعيم ثقافة المدرس العلمية ، وتنمية حماسته من الجانب التطبيقى للعلم ، وتزويده بالمراجع المناسبة ، ومعاونته فى توجيه تدريسه التوجيه الذى يربط الحقائق بحياة التلاميذ اليومية وبمشروعات الدولة الزراعية والصناعية والتعدينية . والذى يساعد التلاميذ على هضم المادة العلمية واستيعابها بحيث يصبح لهم القدرة على التصرف فيها . والتفكير بمقتضاها فى

مواقف جديدة ، وفهم المشكلات القومية وادراك الحلول العلمية لها . كذلك من واجبه تدريب المدرسين على الدراسات العملية خارج حجرات الدراسة واعطائهم فكرة واضحة على الدراسة المباشرة وتنظيم المشاهدة ، وتخطيط البرامج للرحلات والمعسكرات فان كل ذلك لم يالفه المدرس فى مدارسنا ويحتاج الى جهد كبير من جانب المفتش لاقناع المدرسين بالفوائد الكبرى التى يجنيها التلاميذ من وراء هذه الدراسات العملية ، ولتزويدهم باصول هذه الدراسة وفن تطبيقها .

تقدير عمل المدرس فى ضوء الميثاق

اوضحنا فى مقال سابق مكانة التقدير فى عملية التقويم واهميته فى توجيه عمل المدرس ونشاطه فى الاتجاه السليم (١) ، ثم ذكرنا فى بداية هذا المقال اختلاف معايير الحكم على عمل المدرس باختلاف نظام المجتمع واتجاهاته ، فليس من شك أن معايير الحكم على عمل المدرس داخل مجتمع اقطاعى راسمالى تختلف اختلافا واضحا عن المعايير التى يتطلبها مجتمع اشتراكى ديمقراطى ، فقد كان الاستسلام والخضوع صفة من الصفات التى ينبغى ان يتحلى بها المدرس لينال رضاء المفتش وتقديره ، كما ان النقد للمناهج والكتب لم يكن من الامور المستحبة او المعترف بها ، لانها صادرة من جهة عليا لها حق الوصاية على جميع اجهزة الحكومة بما فى ذلك المدارس ودور التعليم ، ذلك لان الرجعية الحاكمة على حد تعبير الميثاق « كان لابد لها أن تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ومن ثم انعكست اثار ذلك على نظم العلم ومناهجه واصبحت لا تسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع » كذلك فان النفاق والرياء والظهور بمظهر غير حقيقى ، واخفاء المشاكل عن عين المفتش ، والتطفل على مجهودات الغير ، والفوضى والارتجال والوصول الى الغاية بايسر السبل ، والاهتمام بالمظهر دون الجوهر ، والتانق فى اعداد الدرس وتنظيم السبورة ، وتوجيه النشاط كله لتنظيم معارض او حفلات يدعى اليه كبار الرؤساء كلها من المعايير القديمة التى كانت تؤثر فى تقدير المفتش للمدرس

أما اليوم فقد تغير الوضع كلية وتغيرت معه معايير الحكم على نشاط الافراد ونوع انتاجهم واسلوب علاقاتهم بحيث اصبحت فضائل الماضى رذائل اليوم ، وطريق المجد قديما يؤدى اليوم الى عكس النتيجة والصفات التى كان المدرس يطالب بالتحلى بها ينبغى عليه اليوم محوها والتخلى عنها لقد اوضح الميثاق الكثير من المعايير الجديدة التى ينبغى ان يضعها المفتش موضع الاعتبار عند تقديره لعمل المدرس .

---

(١) يرجع الى مقال للكاتب فى الصحيفة (تجربة فى التقويم الذاتى للمدرس) العدد الرابع من السنة الرابعة عشرة (مايو ١٩٦٢)

فهنـــاك مبلغ وضوح الاهداف القومية والاتجاهات الاقتصـــادية والاجتماعية فى ذهن المدرس ومقدار ايمانه بها .

وهناك مستوى النضوج العلمي والمهنى عند المدرس ، ومدى وضوح الحقائق فى ذهنه ومقدار ارتباطها بالمجتمع ومشاكله .

وهناك اسلوب معاملته للتلاميذ ومدى انطباقه على الاسلوب الديمقراطى ومقدار الفرص التى يقدمها لهم لممارسة الحرية وتحمل المسئولية والبعد عن الارتجالية فى التدريس وفى تحقيق نشاط التلاميذ .

وهناك قدرته على النقد الذاتى ، ومبلغ تعـــرفه على نقائص ونقط الضعف فى أعماله ، ومقدار الدقة فى تقدير مستواه .

وهناك قابليته للتطور مع الاوضاع الجديدة ، ومدى مرونة تفكيره .

وهناك قدرته على نقد المناهج والكتب واقتراح سبل الاصلاح ووسائل النهوض بها وذلك فى ضوء الاهداف القومية .

وهناك النتيجة المرجوة فى التلاميذ من التزام المعايير السابق ذكرها ، والاخذ بها ، اى اثر كل ما سبق فى شخصيات التلاميـــذ ونوع تفكيرهم ومستوى تحصيلهم .

وواجب المفتش اليوم هو ان يحس بهذا التغيير والتطور وان يتخلى عن صورة المدرس الناجح التي علقت فى ذهنه من العهود الماضية وان يرسم لنفسه صورة جديدة تتفق مع المعايير الجديدة فان تقدير الاشخاص فى الاتجاه السليم أحد دعائم بناء المجتمع الجديد ، فان المدرس بشر قبـــل كل شيء ويحتاج الى تشجيع ليمضي فى الاتجاه المطلوب ، وليس اقل من ان يوزن عمل المجتهد بالموازين الجديدة حتى لا يهضم حقه او ينكر عليـــه اجتهاده فيشعر بخيبة الامل وينتكس او يتخلى عن اجتهاده .

* * *

مما سبق يتضح ان التفتيش قد اصبح له مفهوم جديد سواء اكان ذلك فى اسلوب الاشراف او فى العلاقة بين المفتش والمدرس او فى معايير التقويم .

ان التفتيش من العمليات القيادية الخلاقة التى تلعب دورا خطيرا فى ارساء قواعد نظام المجتمع الجديد .

ان التوجيه قد اصبح فى عمل المفتش يحتل المكانة الاولى فربما كان

الافضل ان يكثر المفتش من زياراته التوجيهية والتي يقبل عليها المدرس في العادة ويترك التقدير للزيارة الاخيرة بعد ان يكون قد نهض بالمدرس وعرف كل امكانياته .

ان متابعة عمل المدرس والتلاميذ خلال العام الدراسي وفي اثناء السنوات المتتالية من الامور الهامة التي تضمن استمرار البناء ، وتساعد على التشخيص النوعي والتقدير السليم .

ان العلم للمجتمع من الاسس التي ينبغي ان يقيم عليهـا المفتش توجيهاته بالنسبة للطريقة والمادة ، وهذا يستلزم قراءات وزيارات ورحلات من جانبه وجانب المدرس .

ان الاسلوب الديمقراطي ينبغي ان يحكم العلاقة بين المفتش والمدرس مع تقبل الخطأ غير المقصود في اثناء التجريب وتشجيع النقـد الذاتي للمدرس .

ان التفتيش خدمة تعاونية في الدرجة الاولى ينبغي ان يشعر المدرس بقيمتها واهميتها فيقبل عليها راغبا ويطالب بها في جميع الحالات .

ان الجوهر هو المقصود بالعناية لا المظهر ، وان الاهداف المرجوة هي المطلوب تحقيقها والنهوض بها فالمفتش مطالب بالبحث عن الاثر المطلوب احداثه بوساطة الوسائل والطرق والاساليب المختلفة .

ان صورة المدرس الناجح قد اختلفت اليوم عنها في الماضي ، ومن واجب المفتش ان يستوضح المعايير الجـديدة وان يلتزمها عنـد تقدير عمـل المدرس .

* * *

واخيرا نستطيع ان نردد قول الميثاق : ان مجرد التغيير الثـوري في اوضاع المجتمع القديم لايحقق احلام الجماهير ولكن الجهود المتواصلة هي وحدها القادرة على الوصول الى الاحلام .

وان الامانة الثـورية تقتضي ان يكون لدى المفتش كرائد من رواد الاصلاح وقائد من قواد حركة البناء صورة كاملة لمسئولياته حتى يثبت وجوده ويؤدي الرسالة على خير وجه .

* * *

مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا

للدكتور محمد احمد الغنام
المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس

يحاول هذا المقال فتح باب الاجتهاد — داخل اطار الميثاق الوطنى — للاجابة على المسائل الآتية :

- هل التعليم قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغيير ؟
- ما معنى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ؟ وما العمليات المتضمنة فيه ؟
- مادور التعليم ومكانه فى تذويب الفوارق بين الطبقات ؟ وما المطالب الملقاة عليه فى هذا التذويب ؟ وما المواصفات التى ينبغى توافرها فيه والتحفظات التى تقام عليه ليكون قادرا بالفعل على الاسهام فى التذويب ؟
- ما الحكم على التعليم القائم فى مجتمعنا الآن من حيث قدرته على الاضطلاع بدوره فى تذويب الفوارق بين الطبقات عندنا ؟
- ما الخطوات التى ينبغى اتخاذها لجعل تعليمنا اقدر على القيام بدوره بنجاح فى تذويب الفوارق بين الطبقات ؟

هل التعليم قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه ؟

المتواتر أن التعليم قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه ، ما دامت هناك ارادة فى هذا المجتمع لتغيير واعادة البناء .

وهذا القول غير صحيح الا اذا قامت على « التعليم » ، من حيث النظر والتطبيق ، تحفظات ، وانتفت عنه عناصر وصفات ، وتوافرت له كيفيات وامكانيات .

ذلك ان التعليم يعنى فى عقول الناس وسلوكهم أشياء كثيرة . فمن الناس من ينظر الى التعليم فى وصفه العام الشائع وعلى اطلاقه ، دون أن

يكلفوا أنفسهم مشـــقة التعمق فيـــه لتحديد ملامحـــه والانتقال به الى « التخصيص » الذى يلصقه بمطالب الزمان والمكان ، ويلزمـــه فلسفة المجتمع الذى يوجد فيه واتجاهاته ، ويقضى له بالامكانيات التى تجعله قوة ايجابية فعالة فى التغيير المنشود .

والتعليم على اطلاقه وفى وصـــفه العام لا يوجد الا بذاته ، ولا يوجـد الا بذاته فى عقول أصحابه ، والشيء بذاته دون أن يتجاوز حدود عقـول أصحابه لا يكون قوة الا فى فراغ . ولئن جاز أن يجد التعليم على اطلاقه وفى وصفه العام تطبيقا فى الواقع ، فانه يكون واحدا من اثنين : اما تعليما « اكلكتيكيا » ـ خليطا أو مركبا من عناصر وكيفيات تنتمى الى أكثر من تعليم ، واما تعليما « اى تعليم » أو « كل تعليم » . وسواء اكان التعليم « اكلكتيكيا » أو « أى تعليم » فان احتمال عدم كونه قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذىيوجد فيه لا يقل ـ ان لم يزد ـ عن احتمال كونه تلك القوة بالفعل . بل ان احتمال كونه قوة معوقة للتغيير ولاعادة بناء المجتمع لا يقل عن احتمال كونه قوة فعالة كذلك . فالتعليم « الاكلكتيكى » ليس مجرد « لمامة » لعناصر وكيفيات تعليمية انى كانت ، وانما هو لمامة هذه العناصر والكيفيات منتمية الى عناصر ثقافية قد ترتد الى أكثر من أصل واكثر من فلسفة . ومن ثم تنقصها وحـــدة الثقافة ووحدة الفلسفة التى ترتد اليها ، كما قد لا تـكون فى جملتها من جنس الثقافة المتطلعة الى التغيير او متمشية مع مطالبها الملحـــة واتجاهاتها المرغوب فيها . وينبنى عن هذا أن التعليم « الاكلكتيكى » لا يقوى على خدمة هذه الثقافة وسد مطالبها وتحقيق اتجاهاتها ـ اى لا يقوى على احداث التغيير واعادة البناء . ومثل هذا يقال عن التعليم « أى تعليم » ، فالتعليم أى تعليم ليس بالضرورة هو التعليم الذى يتضمن عناصر وكيفيات تنتمى الى اطار ثقافى وفلسفة يوجبان التغير والتغير فى المجتمع الذى ينشد التغير . ومن ثم فان هذا التعليم ـ اقصد التعليم اى تعليم ـ قد يهـدم مثلما قد يبنى ، وقد يجمد الاوضاع مثلما قد يغير ، وقد يشد المجتمع الى وراء مثلما يدفعه الى أمام .

وتاريخ بلادنا القومى يلقننا دروســـا صريحـــة فى قـــدرة التعليم ـ أى تعليم ـ على الهدم والبناء ، وعلى تجميد الاوضاع وتغييرها ، وعلى شد المجتمع الى وراء ودفعه الى امام . فالتعليم عندنا فى القرن الثامـن عشر ، مثلا ، كان أعجز من أن يقوم بالتغيير والتجديد ، بل انه كان فى جملته قوة فعالة فى المحافظة والجمود والتخلف فى مجتمعنا ، وذلك بفعل ماران على المجتمع من جمود وتخلف ، وما تحكم فيه من طبقية واستبداد واقطاع ، وما غلب عليه من سلطان التقاليد والسلفية ، وما استسلم له من جبرية وعزلة ، وكذلك بفعل ما اقتصر عليه التعليم من علوم لغوية ودينية قديمة ، وما ساده من دراسات نظرية عقيمة وادارة ارتجالية عفوية .

وفى النصف الاول من القرن التاسع عشر ، أمكن التعليم — أقصد التعليم الحديث الذى دخل البلاد وتغذى بصفوة من أبناء الازهر — أن يكون اداة من أدوات التغيير فى المجتمع وبناء الدولة الحديثة ، وذلك بقدر ما أوتى فى داخله من عناصر التغيير وكيفياته وامكانياته ، وبقدر ما سمحت له به فلسفة الحاكم السياسية واراده له أن يكون .

وكذلك حاول التعليم فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر — فى المدة من سنة ١٨٦٣ الى سنة ١٨٨٢ أن يعبر عن رغبة الشعب فى مواصلة السير من اجل تجديد نفسه ، وفى الوصول بالبلاد الى درجة أعلى من التقدم الحضارى ، وفى السير فى طريق الديمقراطية كما تصورها الناس وقتذاك ، وفى تحرير البلاد من الاستغلال الاجنبى والاستعمار الاقتصادى . لكن محاولة التعليم هذه لم تتجاوز الورق الا بمقدار ، بسبب الازمة المالية وبسبب الواقع السياسى الاستبدادى الذى عمل فيه ، وبسبب قلة ما توافر له من امكانيات مادية وبشرية وفكرية ، فضلا عما كمن فيه من عناصر الماضى وتقاليده .

وفى عصر الاحتلال (١٨٨٢ — ١٩٢٢) حاول الانجليز أن يتخذوا من التعليم — أقصد التعليم الرسمى والتعليم الاجنبى القائمين وقتذاك — اداة لفرض انفسهم على البلاد ، ولضرب الحركة الوطنية المتحررة ، ولتجميد الاوضاع الموروثة من طبقية واستبداد واقطاع واقتصاد زراعى تقليدى . والزم الانجليز هذا التعليم — بفضل سيطرتهم على ادارته وتوجيههم لسياسته — حدودا ، وحملوه بعناصر وكيفيات كما ابقوا فيه على عناصر وكيفيات تحقق أغراضهم بدرجة كبيرة . ومن أمثلة هذه الحدود والعناصر والكيفيات أن يكون التعليم للقلة ، ولقلة القلة كلما علا فى مستواه ، وان يغلب عليه الطابع النظرى ، وان ينحصر هدفه الاساسى فى الوظائف الحكومية ، وان ينشق على نفسه فيكون فيه تعليم الصفوة فى جانب وتعليم الشعب فى جانب آخر ، وأن يكون صارما فى نظامه عقيما فى مادته ، ارهابيا فى معاملته للطلاب ، مؤديا بهم الى الطاعة العمياء والاستجابة للاوامر بغير عقل ، صانعا منهم ذاكرات صماء أكثر من عقول مفكرة حرة وشخصيات ايجابية فعالة .

وهكذا عمل « التعليم » فى بلادنا فى أكثر من « جبهة » وأكثر من « ناحية » متضادة ، وقام بأكثر من دور متناقض على طول التاريخ الحديث ، فتارة يجمد الاوضاع وتارة يسهم فى التغيير ، وتارة يكف عن البناء بل يهدم كل أمل واتجاه مرغوب فيه ، وتارة يشرع فى التجديد والبناء . وفى كل هذه الادوار والجبهات لم يكن التعليم هو هو ، بل كان أكثر من تعليم على بعد تاريخى طويل . وفى كل دور وفى كل جبهة كان

يتألف من عناصر وكيفيات ويتفاعل مع عوامل وقوى وظروف غير ما كان عليه فى ادوار وجبهات اخرى ، وان بدا متصلا فى كل الاحوال .

وفى ضوء ماتقدم وجب ان نحذر عند التفكير فى التعليم قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء مجتمعنا الآن من خطأ وخطر النظر الى التعليم على اطلاقه وفى وصفه العام ـ « أى تعليم » و « كل تعليم » .

ويقرب من النظرة الى التعليم على اطلاقه ويتصل بها نظرة اخرى لا تقل خطأ وخطرا على التعليم كقوة فعالة فى التغيير واعادة البناء وعلى المجتمع الذى يوجد فيه ككيان يريد ان يتغير وان يعيد بناء نفسه . وهذه النظرة الاخرى **ترى التعليم فى صورته « الحيادية » الانعزالية** . وحيادية التعليم هذه تعنى أن يقف التعليم فى صميمه بذاته ولذاته غير منحاز الى فلسفة جارية بالذات ، والى مجتمع معين بالذات ، والى اتجاهات التغير فيه .

وهذه النظرة « الحيادية الانعزالية » الى التعليم تقوم على مسلمات منها ان الكون والمجتمع والانسان كل فى جوهره واحد فى كل زمان ومكان ، وان اهم ما يميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية جميعا هو عقله ، وان هذا العقل قوة محددة جاءت الى الانسان بسر خارج عنه وعن بيئته ، وان الهدف الاسمى الدائم للتعليم هو تهذيب العقل وتدريبه على التفكير ، وان السبيل الى هذا التهذيب والتدريب هو تزويد العقل بالحقائق المجردة التى هى فى جوهرها ثابتة والعلم (النظرى) الذى هو فى ذاته نور .

ويرى أصحاب هذه النظرة ، او يتخلل نظرتهم على الاقل ـ سواء عن وعى أو غير وعى ـ أن التغيرات التى حدثت وتحدث فى المجتمعات اعراض وقتية وقشور سطحية ينبغى الا تلهى الناس عما تحتها من جوهر دائم للمجتمعات قوامه قيم مطلقة للحق والحقيقة والجمال . ومن ثم فان كل محاولة لربط التعليم بتلك التغييرات واتجاهاتها أيا ما كانت خروج به من الجوهر الى العرض ، ووضع له موضع الريشة فى مهب الرياح ، مذبذبا مع كل تغير .

وليس معنى هذا أن اصحاب هذه النظرة لا يعترفون بالتغير ولا يؤمنون بقدرة الانسان على التغيير وصلته به . لكن منطقهم ان الثبات هو الحقيقة وان التغير عرض وقتى ، وان التزام الفرد ـ عن طريق تعليمه ـ للقيم الازلية للحق والحقيقة والجمال ، للحقائق مجردة واستمراره فى تهذيب العقل عن طريقها ، هو خير ضمان لاقامة كل تغيير حاصل ـ أو توجيهه ـ على قيم الحق والحقيقة والجمال ، ولسلامة الحكم عليه وتحسينه . وهكذا يصبح التعليم ـ بدلا من ان يكون ريشة فى مهب

الرياح متغيرا أنى شاء المجتمع فى تغيراته — متحكما فى هـذه التغيرات ، بتركيزه على جوهر الاشياء وجوهر الانسان وجوهر القيم .

ولسنا هنا بصدد الاستغراق فى منطق هذه النظرة وفلسفة اصحابها فان من الناس من يتبنى هذه النظرة تبنيا أعمى بغير منطق وبغير فلسفة جريا وراء سنة التقليد . انما يعنينا هنا أن نتابع انعكاسات هذه النظرة على الواقع فى اقوال الناس واحكامهم وافعالهم واتجاهاتهم بصرف النظر عما اذا كانت هذه الاقوال والاحكام والافعال والاتجاهات على مستوى فلسفى يتعمق الى اغوارها أو لا .

والواقع أن هذه النظرة تجد لهـا انعكاسات داخل التعليم وخارجه وعلى شتى المستويات اكثر مما قد توحى به مسلماتها واكثر مما يتصوره الانسان فى العصر الذى يعيش فيه . ومن أمثلة ذلك موقف بعض الآباء والمواطنين من « النشاط المدرسى » واعتبارهم اياه مضيعة للوقت والجهد واخراجهم له عن دائرة تصورهم للتعليم بصرف النظر عن قيمته فى تزويد الابناء ببعض الصفات والمهارات التى لابد للمواطن فى وقتنا هذا أن يتحلى بها . ان المدرسة فى نظر هؤلاء الاباء والمواطنين ليست الا مستودعا للحقائق التقليدية تغذى التلاميذ الذين يرتادونها .

ومثل اخر للنظرة الحيادية يصدر من جانب المدرسين — أو على الاصح من جانب بعض المدرسين — انفسـهم ، أولئك الذين تجـرى من حولهم الاحداث ، وتتغير الاحوال او تتبدل ، بل تقوم الدنيا وتقعد دون أن يعنيهم هذا كله — فى قليل أو كثير — فى عملهم كمدرسـين . وهم اذا عنـوا به كان ذلك بصفة كونهم مواطنين لا مدرسين . أو ليسوا كما يقولون مدرسى حساب أو تاريخ أو كيمياء أو لغة او غير ذلك من المواد لهذا الصف أو ذاك ؟ فما لهم وهذا الذى يجرى حولهم ؟ ان أمامهم مقررا وكتابا ، وكل مايعنيهم أن يوزعوا مادتهما على مدار العام الدراسى ثم يجروا بهذا الذى وزعوه حتى يأتوا على آخره مع آخر العام الدراسى ، فيسبحون — ويسـبح معهم تلاميذهم — لله حمدا على انتهاء ذلك العام . وهؤلاء المدرسون اذ ينظرون على هذا النحو الى انفسهم على أنهم مدرسو مواد لا يقفون الا عند حقائق هذه المواد مجردة وغاية فى ذاتها . ولا يطرأ ببالهم ، بل انهم يعارضون ، أن يطوعوا هذه الحقائق تطـويعا اجتماعيا يؤدى الى ربطها على بصـيرة بالمشكلات والاوضاع والاتجاهات الاجتماعية ، والى جعلها أدوات ووسائل ، بقدر ما تسمح بموادهم ، لتفسير هذه المشكلات والاوضاع والاتجاهات . ويبلغ ببعض هؤلاء المدرسـين حدا أنهم يعتبرون تلقين الحقائق للتلاميذ شيئا وتكوين شخصيات التلاميذ شيئا آخر ، الشىء الاول هو الذى يعنيهم اما الثانى فلا يتصل بهم كما لا يتصل بمادتهم أو بهدفهم من التدريس ،

ومن ثم يدابون على تلقين التلاميذ ما ورد فى الكتاب عن حقائق النظافة أو التعاون أو الصدق او غير ذلك ويحرصون على اختبار التلاميذ فى هذه الحقائق دون ان يطرأ ببالهم ما عليه سلوك التلاميذ ، ولا ضير ولا ضرار عندهم أن يحفظ التلاميذ حقائق النظافة والتعاون والصدق دون ان يكونوا نظيفين متعاونين صادقين . وبهذا يبلغ المدرسون أعلى - بل اسوأ - مراتب الحيادية الانعزالية فى التعليم .

كذلك من المؤلفين من يحصر همه فى حشد كتابه بالحقائق مجردة خلوا من مغزيها الاجتماعية المتصلة باتجاهات العصر ومطالبه ومقطوعة عن تطورات حياة الجماعة وقيمها المتجددة . فاذا قلبت كتب المطالعة ، مثلا وجدت «النيل يجرى» و «اليوم مطير» و «الارض كروية» و «الليل والنهار يتعاقبان» و «الحاوى فى الشارع» و «الساقية تدور» و «الفلاح فى الغيط» . واذا فتحت كتاب الحساب وجدت الارقام فى تشكيلات واوضاع وعمليات تؤدى بها الى الجمع والطرح والضرب والقسمة ، ووجدت المسائل تتناول حوضا يمتلىء بالماء ثم يفرغ وصفيحة سمن فارغة تمتلىء ومسافات تطول وتقصر ورجل يشترى ويبيع او يبيع ليشترى . وفى كتب التاريخ تجد الملك منا يلبس تاجى الوجهين البحرى والقبلى ويؤدب بدو الصحراء ، وخوفو يبنى الهرم الاكبر ، وتحتمس الثالث يقود سبع عشرة حملة الى الشام ، والاسكندر الاكبر يقدم القرابين لآمون ذى القرنين ، وابن طولون ينشىء البيمارستان وخمارويه يزف ابنته قطر الندى الى الخليفة ، الى اخر ما نعرف من حقائق التاريخ وتفاصيله . كل هذا وغير هذا تجده فى كتب المطالعة والحساب والتاريخ وكتب المواد الاخرى دون جهد مقصود من جانب مؤلفيها لتوجيهها اجتماعيا على نحو يؤدى بها الى الخروج عن مجرد كونها خزائن للحقائق التى تكاد تصلح لكل زمان ومكان .

واذا تركنا الآباء والمواطنين والمدرسين والكتب والمؤلفين ، وجدنا الحيادية الانعزالية للتعليم تعبر عن نفسها فى مجالات اخرى مثل التنظيم والتخطيط والمتابعة . ذلك أن كل تنظيم يقطع صلته بالواقع وحاجاته ولا يقوم على وظيفة حيوية أو يترجم عن صدق فلسفة المجتمع الذى يوجد فيه ويصبح بعد ذلك هدفا فى نفسه ويصبح تطبيقه غاية فى ذاته مثل هذا التنظيم يكون تعبيرا بصورة ما عن الحيادية . مثال ذلك تنظيم العام الدراسى بحيث يبدأ فى يوم واحد وينتهى فى يوم واحد فى كل مدارس الاقليم أو الدولة بصرف النظر عن ظروف البيئات ومطالبها . وتنظيم التعليم العام إلى ثلاث مراحل مستقلة بثلاث مدارس مستقلة حتى ولو كان ذلك فى منطقة صحراوية يستلزم الحياة فى مجالاتها المغمورة وجود مدرسة واحدة تضم المراحل الثلاث جميعا ، وليس مدرسة لمرحلة دون غيرها من المراحل . وكذلك تقسيم التعليم فوق الابتدائى الى انواع منفصلة بمبانيها حتى لو كانت قدرة الاقليم وظروف الجهة تتطلب عكس ذلك .

وتخطيط التعليم يغلب عليه الطابع الحيادى الانعزالى اذا تحول الى مجرد عمليات مكتبية وشغل أصحابه بمجرد رصد الارقام وتحديد النسب المئوية دون أن تكون هذه النسب وتلك الارقام ترجمة صحيحة لحاجات البلاد واستجابة علمية لفلسفتها بالفعل . كذلك يكون هـــذا التخطيط حياديا اذا لم يحرص على ان تكون نتائج تطبيقه متفقة مع توقعاته واذا لم يصل بالتعليم الى الاهداف الاجتماعية المرجوة منه وفق المصمم الفكرى الذى ترسـمه الدولة .

وبالمثل تكون المتابعة عملية حيادية اذا انعزلت عن التخطيط وانقطعت عنه فى الواقع ، واذا اقتصرت على مجموعة من الاداءات والاعمال الشكلية الروتينية التى لا تستند الى فلسفة المجتمع بالفعل وتكشف عن احتياجاته وتنبه الى النقص فيه وفى أوجه نشاطه .

وهكذا فان حيادية التعليم الانعزالية وان بدت مستحيلة على الواقع ، وخاصة اذ عممنا الصفة على التعليم كله ، الا انها يمكن أن تعبر عن نفسها بطريقة أو باخرى وبمقدار كذلك فى كل جانب من جوانب التعليم . وهنا يكمن الخطأ والخطر .

ان النظرة الحيادية الانعزالية للتعليم ــ مهما بدا من وجاهة منطقها على نحو ما قدمنا ــ لا تصلح للزمان الذى نعيش فيه . فهى تقـوم على أن « الثبات » حقيقة ، ونحن فى عصر حقيقة الحقائق فيه أن مجتمعنا ــ على النقيض من الثبات ــ يتغير ، وأن المجتمعات من حولنا تتغير ، بل أن الكون نفسـه يتغير . ثم ان التغير تزيد سرعته ويزيد عمقه وتتشعب اتجاهاته ، وينشد مزيدا من السرعة ومن العمق ومن التشعب ، ويستلزم بعد هــذا كله التخطيط له ، حتى انه لم يعد امام التعليم وامام المدرسة فى المجتمعات المتغيرة ولم يعد امام الافراد المتضمنين فى التعليم او المتصلين به ســوى ان يحملوا راية التغير ويسيروا فى اتجاهاته على بصيرة ، والا كان التعليم وكانت المدرسة وكان الافراد جميعا فى غير زمانهم أو مجتمعهم .

وفى الماضى ربما كان من الممكن ، بل من المعقول ، ان يقف التعليم بذاته محايدا ، منعزلا فى برج عاجى بسبب الثبات والجمود النسبى الذى عاشته المجتمعات وقتذاك ، وبسبب كونه تعليم القلة ، ثم لانه نشا فى الاصـــل ليخزن الحقائق وينقل الاسرار الهامة من التراث الاجتماعى لبعض افراد المجتمع او الامة ، هذا فضلا عن انه كان «حرا» ــ أو حرا بدرجة كبيرة ــ ليس للدولة بفلسفتها وتنظيماتها ومطالبها سلطان مباشر عليه . اما الان فقد أصبح التعليم بجانب كونه داخل اطار متغير تعليما عاما وتعليما للحياة وأصبح علمه للمجتمع وواجبا تطبيقه فيه ، واصبح تعليما تسيطر عليـه الدولة ولابد من ان تسيطر . ومن ثم وجب أن يكون تعليما متشربا لفلسفة

الدولة مترجما فى صدق لاهدافها محققا فى امانة لآمالها فى تنمية افرادالامة على غرار أو غرارات معينة ووجب ان يكون تعليما متصلابالحياة وبالمجتمع يتحسس حاجاتهما ويسندهما ويعينهما على الاستمراروالتقدم . واصبح وقوف التعليم — أو بعبارة أدق وقوف بعض عناصره أو جوانبه — موقف الحياد والعزلة ضربا من « البلادة » أو « اللامبالاة » التى لابد من أن ننتقده ونحاسبه عليها .

بل ان حيادية التعليم الانعزالية موقف ينبغى ان نحكم عليه باكثر من « البلادة » و « اللامبالاة » . انها — « عدم خلقية » و « عدم مفعول أو نفع » — أو على الاقل قلة مفعول او نفع — من التعليم فى عصور التغير واعادة البناء فى المجتمعات . فالتعليم وما فيه من علم وحقائق مجردة ليس خيرا بذاته أو شرا بذاته ، وليس فعالا أو غير فعال فى ذاته . ذلك ان الخير او الشر والفعالية او عدم الفعالية لا يوجدان بذاتهما ولا يقاسان على فراغ . انما الخير والشر والفعالية وعدم الفعالية امور نسبية تقاس على وجود اجتماعى معين له حاجاته ومطالبه الفريدة الملحة وله مبادئه وقيمه المتفق فيها والمأمول فيها ، وله ملامحه واتجاهاته المرغوب فيها ، وله حركته المتطلعة الى اهداف معينة . ومن ثم فان خير التعليم أو شره ، فعاليته وعدم فعاليته تكون بقدر ما يقدمه للاطار الدينمى الذى يوجد فيه — بحركته وحاجاته ومطالبه واتجاهاته وقيمه ومبادئه وفلسفته الطامحة — من خير وما يكون له فى هذا كله من فعالية .

ولا يمكن للتعليم ان يكون كذلك الا اذا كان هو نفسه مشبعا فى سياسته وتنظيمه ووجهته واهدافه وادارته ومحتواه بالقيم التى تجعله من حيث هذه السياسة والتنظيم والادارة والمحتوى والوجهة والاهداف قادرا على أن يستجيب فى صدق لمطالب مجتمعه وحاجاته النامية الملحة ، وأن يتمشى على بصيرة مع اتجاهاته وآماله المرجوة . ومعنى هذا فى صراحة انحياز التعليم وليس حياديته .

واكثر من كل ما تقدم أن حيادية التعليم ليست مجرد « بلادة » او « لا مبالاة » وليست مجرد « عدم خلقية » او « عدم مفعول » فى التغير ، انما هى وقوف فى وجه التغير وتعطيل لتياره ، وبعد بالافراد عن اتجاهاته ، حتى ولو كان ذلك يتم فى بعض الاحوال عن حسن نية او عن غير وعى . ذلك ان التغير الاجتماعى معناه تحول المجتمع من حيث الشكل والتكوين — او الاشكال والتكوينات — من تنظيمات واوضاع واتجاهات واهداف ووسائل ومفاهيم وقيم الى اخرى . ولابد لكل عنصر من عناصر المجتمع اثناء هذا التحول من أن ينحاز بالفعل وينتمى على بصيرة الى الاوضاع والتنظيمات والاتجاهات والاهداف والوسائل والمفاهيم والقيم الجديدة ، فى الوقت الذى يعمل فيه — على بصيرة أيضا — على أن يخلص نفسه وينفى

عنها كل مالا يتفق وهذا الجديد . وأى موقف آخر للعنصر المتضمن فى المجتمع لا يكون فيه هذا الانحياز الفعلى — اى التمثيل للجديد — يكون ضد قضية التغير منافيا له .

غير ان المناداة بانحياز التعليم للاوضاع والتنظيمات والاتجاهات والاهداف والوسائل والمفاهيم والقيم الجديدة فى المجتمع الذى يوجد فيه — كبديل للحيادية الانعزالية — لا يعنى بأى حال من الاحوال أن يتصف التعليم بالتعصب الاعمى الذى يؤدى به الى طمس الحقائق أو تشويهها أو اهمالها. فشرط الانحياز الذى نزكيه ان يكون على بصيرة قائما على أساس من العلم ومن التفكير العميق ومن الوعى السليم والقدرة على النقد الذكى . وبدون هذا الشرط يكون انحياز التعليم اخطر من الحيادية التى وصفناها .

وبناء على ما تقدم يحق لنا التحذير — مثلما حذرنا من قبل عند الحديث عن التعليم على اطلاقه وفى وصفه العام — من خطأ وخطر النظر الى التعليم فى صورته الحيادية (أوما يقابلها من انحيازية متعصبة) ونحن بصدد المناداة به قوة فعالة فى احداث التغيير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه .

لكن التعليم «فى وصفه العام» والتعليم «فى صورته الحيادية» ليسا وحدهما «التعليميين» اللذين ينبغى أن نحذر من خطئهما وخطرهما ونحن نناقش فاعلية التعليم فى التغيير وقدرته على اعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه . اذ توجد نظرة ثالثة الى التعليم اشد خطأ واشد ايقاعا للافراد فى شركها — بالوعى أو اللاوعى منهم . ذلك أن الافراد مثلهم مثل التعليم نفسه نتاج عملية تاريخية . ومن ثم فانهم يقعون عن قصد أو غير قصد منهم أسرى للافكار والمفاهيم والقيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات الموروثة ، ومن خلال هذا الذى يقعون فيه ينظرون الى التعليم ويسلكون فيه . فتمويل التعليم — مثلا — عند أصحاب هذه النظرة لا يمكن أن يكون الا من خزانة الدولة المركزية ، والتعليم الخاص «خير» أو «شر» لابد منه ولومؤقتا ونظام التعليم لا مناص من أن يكون مراحل متميزة فى صورة طبقات منفصل بعضها عن بعض ، وشكل التعليم لا يمكن الا أن يكون هرما قاعدته السفلى عريضة وراسه ضيق الى ما يقرب من العدم ، واليوم المدرسى لا يصح أن يكون الا مفتتا الى اكبر عدد من الحصص القصيرة ، ونصاب المعلم لا تجوز رؤيته وتقديره الا من زاوية الحصص والدروس ، والمنهج الدراسى لا يأتى الا موادا منفصلة ، ومدرس المرحلة الاولى لا يجوز صنعه واعداده الا من خامة ثقافية وفى معهد أدنى من الخامة والمعهد اللذين يصنعان ويعدان غيره من المدرسين ، والترقية فى وظائف التعليم لا يمكن ان يكون لها نظام يتفق وظروف التعليم ويستقل عن نظام الترقية لسائر موظفى الادارات والاجهزة الاخرى .. وهكذا .

وحتى اذا ظهر مفهوم أو مبدأ أو فكر أو أسلوب أو تنظيم جديد فانه سرعان ما يتحول فى عقول أصحاب تلك النظرة ، وكذلك فى سلوكهم وافعالهم ، شيئا آخر نتيجة تلبسه بروح القديم فيهم أو خلطه به . مثل ذلك النظر الى المتابعة على انها استمرار للتفتيش ، والى التخطيط التربوى على انه عملية جلوس الى المكاتب وتسطير جداول فيها ارقام بالزيادة والنقصان ، والى « مدرس الفصل » على أنه مدرس مواد فيما عدا انه قضى عليه أن يدرسها جميعا بمنطقها وترتيبها لفصل واحد ، والى « القيادة الجماعية » على انها مجلس ادارة المدرسة ومجلس الآباء وغيرها من تنظيمات المدرسة السلفية دون تغيير جذرى فيها .

ووجه الخطأ والخطر فى هذه النظرة ليس فى مجرد انها اسيرة القديم من الافكار والمفاهيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات التربوية ، وانما هو فى أن هذه الافكار والمفاهيم والتقاليد والقيم والاساليب والتنظيمات لها « اجتماعيات » قديمة – اى انها تنتمى الى ظروف واوضاع وقيم اجتماعية قديمة ، كثيرا ما تتعارض مع ظروف المجتمع الجديد وأوضاعه وقيمه وأغراضه . وعلى ذلك فان الوقوع فى أسر الافكار والمفاهيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات التربوية القديمة معناه استمرار التعليم – اواستمرار اصحاب هذه النظرة التعليمية على الاقل – فى خدمة ظروف وأوضاع وقيم واغراض اجتماعية قديمة – سواء اكان ذلك عن حسن نية أو سوئها وفى كل الاحوال يصبح التعليم – او اصحاب هذه النظرة فى التعليم – اداة من أدوات الجمود والتخلف فى المجتمع بدلا من أن يكون – أو يكونوا – عونا على تغييره واعادة بنائه من جديد .

ومن هنا وجب التنبيه والتحذير مرة ثالثة ، ونحن بصدد التفكير فى التعليم قوة فعالة فى احداث التغيير واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه من خطأ النظرة السلفية الى ذلك التعليم وخطرها فى آن واحد .

ولا سبيل الى التحرر من هذه النظرة السلفية الا باتاحة الفرص الصادقة للنقد والنقد الذاتى داخل التعليم وخارجه فى اطار الاتجاهات والقيم والمطالب الجديدة للعصر ، والعمل الدائب الذكى على ترجمة فلسفة المجتمع الجديد الى افكار ومفاهيم ومبادىء وأجراءات واساليب وتنظيمات ومقومات سلوكية يتيسر تطبيقها على الواقع فى التعليم ، وتوفير قيادات جديدة للتعليم تتسلح بارادة التغيير البناء وقدراته من فكر متفتح مستنير ، ووعى قائم على الاقناع العلمى ، ووضوح فى رؤية الاهداف وقدرة على ترجمتها ومتابعتها ، وحركة سريعة طليقة تستجيب لظروف المتغيرة عن ايمان بالقيم والمبادىء والاتجاهات الجديدة والتزام لها على بصيرة .

وخلاصة كل ماتقدم ان التعليم على اطلاقه وفى صورته الحيادية الانعزالية

وبطبيعته السلفية لا يمكن ان يكون قوة فعالة فى احداث التغيير واعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغيير والبناء . ولكى يكون التعليم هذه القوة الفعالة لابد له اولا من أن يراجع نفسه جديا فى ضوء فلسفة مجتمعه الجديد وان ينتمى ثانيا فى صدق وبصيرة الى هذه الفلسفة ، بحيث يصبح فى نظامه وتنظيمه وفى سياسته واجراءاته وساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها ، وأن تتوافر له – ثالثا – الامكانيات المادية والبشرية والحرية الكافية لتزويد ارادته الواعية على التغيير بقدرة فعلية طليقة .

وعلى أساس هذه النتيجة ومنطقها انتقل الى بحث التعليم عندنا ومسئوليته فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا . فأبدأ بتحليل مفهوم التذويب كما استوحيه من قراءة الميثاق الوطنى ، ثم أثنى على هذا التحليل ببيان دور التعليم والمطالب الملقاة على عاتقه والمواصفات اللازم توافرها فيه ليكون قادرا بالفعل على التذويب . ومن بعد ذلك انتقل الى تعليمنا بالذات لنرى الى اى حد يراعى تلك المواصفات ويسد تلك المطالب وبالتالى مدى قدرته الحقيقية على الاسهام فى التغيير فى طريق تذويب الفوارق بين الطبقات .

تذويب الفوارق بين الطبقات سمة مجتمعنا الجديد

رسم الميثاق الوطنى تصميما فكريا ينمو على غراره مجتمعنا الجديد ومن ابرز معالم هذا التصميم تذويب الفوارق ، سلميا ، بين الطبقات التى ورثناها عن الماضى فى بيئتنا الاجتماعية ، وعدم التمكين فى الوقت نفسه لظهور طبقة جديدة تحل محل الطبقة الراسمالية الاقطاعية القديمة وتحصل على امتيازاتها .

لقد نص الميثاق على هذا المعلم واكده فى اكثر من موضع ، نص عليه فى الباب الاول (نظرة عامة) ، واكده فى الابواب الخامس والسادس والسابع عند حديثه عن (الديموقراطية السليمة) و (حتمية الحل الاشتراكى) و (حول الانتاج والعمل) .

وتذويب الفوارق بين الطبقات – حسبما نص عليه الميثاق واكده فى اكثر من باب – ليس غاية فى ذاته بقدر ما هو طريق لمجتمع ارفه وتعبير عن حياة أفضل . فالتذويب يحل محل التصادم والصراع العنيف فى محو المتناقضات والظلم الاجتماعى ، وفى اقامة عدالة اجتماعية وتكافؤ فى الفرص وتعايش سلمى مثمر بين الناس . ثم هو يقضى على الثغرات فى صفوف الشعب ويزيل الانقسامات ويراب الصدع محققا التماسك الاجتماعى والوحدة الوطنية السليمة . كذلك يهدف تذويب الفوارق بين الطبقات الى تخليص الشعب – سواد الشعب – من العوائق والتحكمات التى تشل

فاعلياته ومن القيود والحدود التي تصد قواه وتجمدها في أوضاع ثابتة وذلك حتى يتمكن من الاندفاع الشامل البناء بروح جماعية واحدة وبوضوح فكرى كاف يطوى مسافة التخلف الذى طال مداه على البلاد ، وأخيرا ان تذويب الفوارق بين الطبقات باب الحرية والديموقراطية السليمة لافراد هذا الشعب ، فبفضله تتضاءل الفرص — بل تزول — أمام الجماعات «الضاغطة» ذات المصالح أو التطلعات الطبقية ، وينفتح الطريق امام كثير من العناصر الصالحة للقيادة من صفوف الشعب المناضلة لظهور وتيسير التفاعل الخصب بين جميع القوى العاملة في الميدان .

العمليات المتضمنة في تذويب الفوارق بين الطبقات :

وتذويب الفوارق بين الطبقات بهذه الاهداف الكبيرة طريق واسع طويل يتضمن عمليات كثيرة متداخلة متشابكة تتناول صميم كيان المجتمع من ابعاده المختلفة . ويمكن تلخيص أهم هذه العمليات فيما يلى :

خلق نوع من التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين ، والدأب على تحسين المراكز والمستويات المادية لسواد الشعب ، وذلك برفع دخول أفراده وزيادة جودة أعمالهم وكفاياتهم ، وضمان الامن والطمأنينة لهم على مستقبلهم .

تصفية الرجعية والراسمالية المستغلة رمز النظام الطبقى واداة استمراره وبقائه ، **واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة في المجتمع** على نحو يجعل السلطة الفعلية في يد الشعب كله ، فالنظام الطبقى هو — من ناحية — تجميع للقوة ، ممثلة في المال أو الحكم أو العلم أو هذا كله في رتب وعلى مستويات تبعد عن سواد الشعب أو تتميز عليه .

محو عوامل الصدفة ، من حسب ونسب وعرق موروث ، أومحسوبية وامتيازات طبقية او انتهازية طفيلية او انتماء «ذاتى» الى جهة من الجهات في تقرير مراكز الافراد وتقدير اماكنهم ومنازلهم في المجتمع ، **واحلال شروط الجدارة والاهلية والكفاية الشخصية محلها .**

الدأب على الاخذ السريع ، وفي أوسع نطاق، باسباب العلم والتكنولوجيا في حياتنا ، ذلك ان الاخذ بالعلم وتطبيقاته في شتى نواحي الحياة لا يؤدى فقط الى رغد العيش وكفايته ، وانما يسهم كذلك في خلق الظروف المتشابهة بين الناس .

ويتصل بهذه العملية ايضا الغاء الحواجز التقليدية بين العلم والعمل في المجتمع ، وجعل شعار «العلم للمجتمع» و «المجتمع للعلم» حقيقة واقعة في حياتنا ، بحيث يصبح كل فرد منا « عالما عاملا » و « عاملا عالما » بالفعل

وفق المستويات المختلفة ، وفى شتى الاتجاهات التى يتطلبها مجتمع «العلم ـ العمل» (العلمعمل) الجديد .

توجيه جهد مقصود لرفع المستوى الحضـارى للقرية ولبعض احياء المدينة ، ذلك أن الاوضاع والتميزات الطبقية اقترنت «بايكولوجية» تركت أسوأ آثارها فى ذلك التباين الصارخ بين حياة الريف حيث يغلب السواد المعدم من الشعب وبين المدينة حيث لاذت ببعض أحيائها فى العادة الطبقة المستغلة ، بل بين اجزاء المدينة الواحدة حيث عاشت الراسمالية مترفعة فى حى منفصلة عن القوى العاملة الكادحة فى بقية الاحياء .

قلع مارسخ أو علق فى اذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة . ان الطبقة ليست مجرد واقع أوحالة اجتماعية او محصلة عوامل موضوعية ـ مثل الدخل والوظيفة او المهنة واسلوب المعيشة ، والمكانة او السلطة . انما هى كذلك تصــور وحالة نفسية وجماع عوامل ذاتية داخل الافراد انفسهم الذين يعيشون فى نظام طبقى وينمون فى رحابه مثلما ينمو هو فى رحابهم . ولقد عاش الناس عندنا فى ظل طبقية عقيمة حينا من الدهر ، وتشربت عقولهم ونفوسهم تصورات واتجاهات ومعتقدات يتحتم العمل على ازالتها فى نفس الوقت الذى تبذل فيه الجهود لتغيير واقع الاوضاع الطبقية بعواملها الموضوعية . وبدون ازالة تلك التصورات والاتجاهات والمعتقدات تذوب الفوارق بين الطبقات دون أن تذوب من نفوس الناس انفسهم .

تنمية مفاهيم وقيم ودوافع جديدة تحل محل القديم الذى نما فى ظل الطبقة ، وتخدم اتجاه تذويب الفوارق بين الطبقات وتدعمه ، فعملية تذويب الفوارق بين الطبقات اذ تسقط «النظام القديم» وتقلع ما رسخ أو علق فى أذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات ونزعات طبقية تتجه فى نفس الوقت الى بناء جديد من العلاقات الاجتمــاعية الذى تحكمه قيم ومفاهيم واتجاهات ودوافع جديدة . وبدون هذا الجانب البنائى فى تذويب الفوارق بين الطبقات يتحرر المجتمع من قديمه ليسير الى فراغ .

ولقد حرص الميثاق على أن يؤكد هذا الجانب البناء ، اذ اردف يقول بعد اشارته الى تذويب الفوارق بين الطبقات فى الباب الاول ـ « ان الشعب المصرى .. مصر على أن يستخلص للمجتمع الجديد الذى يتطلع اليــه علاقات جديدة تقوم على قيم خلقية وتعبر عنها ثقافة وطنية جديدة . »

اتخاذ التدابير للحيلولة دون الانحرافات التى تؤدى الى خلق طبقية جديدة ذلك أن من اخطر ما يتهدد عملية تذويب الفوارق بين الطبقات ويفســد عليها اهدافها الكبيرة ان يفسح انهيار النظام الطبقى القديم المجال لقيــام

أوضاع طبقية جديدة بفعل بعض المنحرفين او «اللاواعين» . ومن اجل هذا حذر الميثاق من خطر التردى فى هذا الانحراف فنبه على القيادات الجديدة الا تترك نفسها لخطأ وهمها بشأن التعقيدات المكتبية والادارية فـ «تصبح طبقة عازلة تحول دون تدفق العمل الثورى وتجمد وصول نتائجه عن الجماهير التى تحتاج اليه» . كذلك الزم هذه القيادات بأن «تعى دورها الاجتماعى» حيث «أن اخطر ما يمكن أن يتعرض له فى هذه المرحلة هو ان تنحرف متصورة أنها تمثل طبقة جديدة حلت محل الطبقة القديمة وانتقلت اليها امتيازاتها » .

التخطيط الاشتراكى ، فالتخطيط العلمى الشامل الذى يستهدى مبادىء الكفاية والعدل خير ضمان لسير العمليات المتعددة المتشابكة المتسابقة فى وجهتها الصحيحة نحو تذويب الفوارق بين الطبقات ومايتصل بها من اهداف نبيلة . وبدون هذا التخطيط وما يتصل به من متابعة وتقويم تتعرض التجربة ـ تجربة تذويب الفوارق بين الطبقات لاخطار جسيمة

تنمية وسائل العمل الديمقراطى التى تكفل تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا . فشرط «السلمية» فى هذا التذويب يقتضى العمل الديمقراطى المتكامل الاطراف . ومن هنا تظهر اهمية الاتحاد الاشتراكى العربى الممثل لقوى الشعب العاملة ، والتنظيمات التعاونية والنقابية ، وحرية النقد الذاتى ، والقيادة الجماعية ، وحرية الصحافة وحرية الاجتماع وحرية المناقشة ، وكلها منصوص عليها فى الميثاق .

دور التربية فى تذويب الفوارق بين الطبقات

يتضح مما تقدم ان التذويب السلمى للفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا امر اكثر من مجرد عملية اقتصادية بالمعنى الحرفى ، يتم فيها تقليم اظافر الاقطاع ورأس المال المستغلين ، والحد من نشاطهما الانانى الطبقى ، واكثر من مجرد توفير فرص العمل لسواد الشعب وزيادة دخول هذا السواد وضمان الامن والطمانينة لهم على مستقبلهم . انما تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة ــ او بعبارة ادق عملية تغيير ثقافى كبير ــ بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهو طريقة حياة جماعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية ، اى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادىء وافكار وحقائق .

وفى كل الاحوال نجد التربية ، وبخاصة التربية النظامية وهى ما نقصده عادة بالتعليم ، دورا أساسيا فى تحقيق هذا التذويب وتوجيهه .

والواقع أن التربية ــ ونقصد هنا تربية معينة ذات طبيعة معينة كما

ستری تقطع جمیع العملیات السابقة التی اوردناها عن التذویب ، طولا وعرضا . وبدون فعل هذه التربیة تفقد تلك العملیات مکونا بل مقوما اساسیا من مکونات أو مقومات تحقیقها واستمرارها فی الاتجاه المرغوب فیه فتوفیر فرص العمل لسواد الشعب ، وزیادة دخول أفراده ، وضمان الطمانینة علی مستقبلهم ، مع تقلیم أظافر الاقطاع ورأس المال المستغلین والحد من نشاطهما الانانی الطبقی لا یعنی مجرد الاخذ من الغنی واعطاء الفقیر ، ولا یعنی مجرد زیادة ما یدخل جیب الفرد العادی من مال وما یخرج منه مستهلکا ومدخرا ، ولا یعنی ان نوفر العمل — أی عمل — للافراد ، ولا یعنی مجرد صیاغة قوانین تحفظ للعامل علی أی مستوی وفی أی مجال حقوقه وتؤمنه ضد المرض والعجز والشیخوخة . انما معناه کذلك زیادة الکفایة الفنیة للفرد ورفع مستوی مهارته ، وجعله أقدر علی العمل المثمر مع تطویر العمل نفسه لیتفق مع خصائص الاقتصاد الحدیث ومع کرامة المواطن فی النصف الثانی من القرن العشرین ، وکذلك معناه زیادة قدرة الانسان علی الاستمرار فی عمله المتطور ونموه المهنی فیه ، حتی اذا اصابه المرض أو العجز أو الشیخوخة ترك عملا نامیا لیحصل علی کل عوامل الامن والتامین والاطمئنان . واکثر من هذا معناه تنمیة کفایة هذا الفرد انسانیا واجتماعیا علی مبادیء الاشتراکیة العربیة وقیمها بحیث یکون اقدر علی التعاون المثمر مع غیره من أجل مصلحة الجماعة ، واکثر تقدیرا للعمل وتقدیسا له وحرصا علیه ، واکثر وعیا باهداف الامة وامالها بعد المیثاق ، واکثر تعبیرا فی علاقاته وتصرفاته عن المواطنة الحقة التی ینشدها العهد الجدید ، متنبها علی الدوام لما عساه یحدث من انحرافات فی نفسه وفی غیره فیدراها .

وأی وسیلة غیر التربیة والتعلیم تخلق کل هذه المواصفات فی الفرد ؟ او لیست التربیة والتعلیم — مشروطان بشروط معینة ومزودان بامکانیات معینة — هما القادران علی خلق الکفایة الفنیة والانسانیة والاجتماعیة فی الافراد ، وعلی تجدید العمل وتغذیته بمزید من العلم ، وعلی تمکین الفرد فی کل الاحوال من النمو فی مهنته والتطور مع مطالب العمل المتجددة ؟

واهمیة التعلیم لیست باقل من هذا فی سائر العملیات المتضمنة فی التذویب ، فاعادة توزیع مراکز القوة فی المجتمع بعد تصفیة الاقطاع والرجعیة ورأس المال المستغل معناه قیام التعلیم وما یتصل به من علم وظیفی بدوره الفعال فی توفیر الطاقات البشریة القادرة علی العمل الایجابی البناء وعلی أن تکون بحکم هذا العمل منبع قوة فی المجتمع ، وکذلك فی تسلیح المواطنین جمیعا بالوعی الذی یکفل عدالة توزیع القوة والسلطة وضمانها فی ید الشعب بالفعل .

والاخذ بأسباب العلم والتکنولوجیا فی حیاتنا لا یمکن أن یکون بالسرعة

والاستمرار والابتكار المرجو الا إذا اسهم التعليم بدوره الجدى في اعداد ما يكفي من الخبراء والعلماء والفنيين في شتى التخصصات والمجالات ، والا اذا شجع التعليم ، بل تمثل ، روح البحث والابتكار وتحولت مستوياته العليا الى مراكز للبحث والابتكار .

ومحو عوامل الصدفة في تقرير مراكز الافراد وأماكنهم في المجتمع لا يحققه أو يضمنه بصورة سليمة دائمة الا التعليم ، فبالتعليم يتم الكشف عن قدرات الافراد وتوجيهها وتنميتها الى اقصى درجة ممكنة ، وبقدر ما تصل اليه قدرات الافراد تكون مراكزهم واماكنهم في المجتمع .

ورفع المستوى الحضارى للقرية ولبعض أحياء المدينة معناه اعطاء أهل هذه القرية والاحياء بالمدينة حقهم — بل أكثر من حقهم مقابل ما أصاب هذا الحق من اهمال في الماضي — من الخدمات ، وأهمها الخدمات التثقيفية والتعليمية حتى يكونوا اقدر على النمو واكثر استجابة لمشروعات النهوض الاجتماعي والاقتصادى والسياسى في القرية والمدينة .

وقلع ما رسخ أو علق في أذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة ، وتنمية أخرى تخدم المطلب الجديد في التذويب — هذا القلع وهذه التنمية من صميم عملية التربية والتعليم ومسئولياتهما .

بل ان التربية والتعليم خير الضمانات للحيلولة دون حدوث الانحرافات التي تؤدى الى خلق طبقية جديدة ، وذلك بما يغرسانه في الاجيال الناشئة وبما يعيدان خلقه في الكبار من خصائص وخصال تحفظ ولاءهم السليم للنظام الجديد ، وتربطهم به عن ايمان ، وتجعلهم أيقاظا على بصيرة ضد انحرافات النفس وانحرافات الاخرين ، مزودين بالمهارات التي تكفل الحيلولة دون الانحرافات .

ثم ان صلة التعليم بالتخطيط الاشتراكي وثيقة معروفة . فالتعليم ، فضلا عن كونه أداة خلق المخطط الاشتراكي الكفء ، قطاع أساسي من قطاعات التخطيط الاشتراكي الشامل وجزء لا يتجزأ منه ، كما انه مصدر تزويد الخطة الشاملة بالطاقات الانسانية القادرة التي تكفل تحقيقها الى واقع .

وأخيرا أن التعليم وسيلة الوسائل للعمل الديمقراطى ، فبه يمكن تزويد الفرد بالمهارات اللازمة لممارسة الديموقراطية السليمة من قدرة على النقد السليم والنقد الذاتي واحترام للاخرين ولآرائهم ، وتقدير للفرد في ذاته وللحرية وحسن استخدامها ، واعمال للتفكير العلمي في بحث المشكلات ، وتحمل

للمسئولية ، وحرص على التعاون من اجل مصلحة الجماعة ، الى اخر ما نعرفه من ضروب المهارات التى بدونها يصبح العمل الديمقراطى شكلا وتصبح الديموقراطية اسما .

وهكذا تبدو اهمية التربية واهمية التعليم بخاصة ، فى تذويب الفوارق بين الطبقات من المسلمات .

المطالب الملقاة على عاتق التعليم والمواصفات اللازمة فيه للاضطلاع بدوره فى التذويب :

لكن الصعوبة — او « مربط الفرس » — ليست فى مجرد التعرف على اهمية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ، وانما هى فى تحديد مواصفات التعليم الذى يقدر على الاسهام — بالفعل وبالدرجة المرجوة والتى يمكن ان تكون — فى هذا التذويب . وهذا يردنا الى ما سبق ان قدمناه من ان التعليم لابد من أن تقوم عليه تحفظات وتتوافر له كيفيات وامكانيات وظروف معينة حتى يصبح قادرا على احداث التغيير فى اتجاه اجتماعى بعينه

وتحديد المواصفات — او رسم التصميم الفكرى للتعليم الذى يقدر على الاسهام الفعال فى تذويب الفوارق بين الطبقات عندنا يمكن ان نتوصل اليه اذا دققنا النظر فى التحليل الذى قدمناه عن تذويب الفوارق بين الطبقات ، وحددنا مطالب هذا التذويب فى التعليم ، وترجمنا هذه المطالب الى عناصر وعالجناها بمزيد من التفصيل .

وفيما يلى ست مطالب — او نقاط رئيسية — تنبع من عمليات التذويب التى قدمناها وتمثل الزوايا المختلفة للموضوع :

اولا : ان تذويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية خلق تكافؤ اقتصادى بين المواطنين وتحسين للاحوال المعيشية لسواد الشعب ، ومن حيث كونه اعادة توزيع عادل لمراكز القوة فى المجتمع ، ومن حيث كونه احلالا لشروط الكفاية والجدارة — بدلا من عوامل الصدفة — فى تقرير مراكز الافراد وتقدير مكناتهم الاجتماعية **يتطلب من التعليم ان يتحقق فيه مبدأ تكافؤ الفرص بالمفهوم الاشتراكى .**

وهنا يقتضينا الامر ان نضع بعض النقط فوق الحروف على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . فنقول ان هذا المبدأ لا يستند الى مجرد اعتبارات انسانية وديموقراطية ، وانما هو كذلك ضرورة اقتصادية فى العصر الحديث . ذلك أن اعطاء كل فرد فرصة التعليم ، وفرصة التعليم الى اقصى درجة ممكنة بالقياس الى امكانيات هذا الفرد وقدراته ، معناه

استخراج طاقات هذا الفرد وتثميرها على احسن درجة ممكنة لصالح نفسه وصالح الجماعة التي يعيش فيها . وتضييع الفرصة او جزء منها على الفرد معناه الوقوف بطاقات الفرد عند حد هو دون ما يمكن ان يكون عليه ، وتعطيل لطاقات هذا الفرد أو جزء منها في العمل كما ينبغي أن يكون .

ومن ثم فان عدم تعليم سواد الشعب الى ما بعد المرحلة الابتدائية - مثلا - مهما بدا من ظروف صعبة ومن مستحيلات ، معناه خسارة اقتصادية على الدولة - وهي خسارة اقتصادية كبيرة في عصر العلم والتكنولوجيا ، وفي عصر العمالة « الماهرة » . وكذلك ان تضييق نطاق التعليم فوق الابتدائي ، مرحلة بعداخرى - مهما كانت الظروف والصعوبات كذلك ، معناه ضياع جزء هام من الطاقات الممكنة للبلاد .

لكن التعليم من ناحية اخرى مطالب وهو يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بان يكون اقتصاديا ، بمعنى ان يكون من حيث الجودة والوجهة مؤديا بأفراده الى احسن المنافع . ومن ثم وجب ان تنتفي عنه صفة الدراسات النظرية البحتة (اللهم الا في مستويات من التخصص معينة ، وهذه المستويات على كل حال تخدم اغراضا معينة) والبعد عن الاتصال بالحياة وبدون هذا يكون التعليم خسارة اقتصادية بمقدار .

وتكافؤ الفرص التعليمية مبدأ تنادى به الديموقراطية الراسمالية - ديموقراطيات الغرب ، بل انه من المبادىء التي تشدقت بها بلادنا تحت واجهة الديموقراطية المزيفة - ديموقراطية الرجعية في الماضي ، وهو في نفس الوقت مبدأ تحرص عليه الاشتراكية - أو الاشتراكيات - الآن وتلتزمه . فما الفرق بين مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الاطار الاشتراكي وبين سميه في الاطارات الاخرى ؟

(ا) ان تكافؤ الفرص في التعليم في الاطار الاشتراكي يقتضي ان يسبقه ويصاحبه تكافؤ او تقارب على الاقل في الفرص الاقتصادية والاجتماعية التي تتوافر للنشء ممثلة في احوالهم الاسرية . ان تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعه بالمجان لجميع افراد الشعب دون اعتبار لاحوال هؤلاء الافراد الاسرية المتباينة وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق - تبلغ حد الصراخة - في المستوى الاقتصادي والاجتماعي . وانما معناه انه في الوقت الذي تفتح فيه ابواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الافراد يكون هؤلاء الافراد متكافئين ولو بمقدار في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وتكون هذه الظروف

بالحد الذى لا يسمح بضياع فرصة التعليم على احد او تهديدها أو التأثير فيها بسوء .

أن تكافؤ الفرص التعليمية فى حد ذاته - اى بصرف النظر عن تكافؤ الفرص الاجتماعية والاقتصادية للذين يتقدمون للتعليم - لا يمكن أن يكون تكافؤ فرص تعليمية حقيقية . اذ أن البدايات التى يبدأ من عندها الافراد تعليمهم لن تكون متكافئة ، كما أن ظروفهم التعليمية - التى سوف ترتبط باحوالهم المعيشية - لن تكون متكافئة كذلك . وهذا هو ما يحدث فى الدول الرأسمالية والطبقية بعد جعلها التعليم الزاميا وبالمجان اطول مدة ممكنة .

ب) أن تكافؤ الفرص التعليمية فى الاطار الاشتراكى يقوم على مسلم أو ايمان بشأن الطبيعة الانسانية مختلف عن المسلم او الايمان القائم فى الدول الراسمالية . فالاشتراكية اذ تعترف بحق الفرد فى النمو الى أقصى ما تؤهله له امكانياته ومواهبه لا تسلم مثل الراسمالية بان هذه الامكانيات والمواهب فطرية ومحددة سلفا ، ومن ثم فان الآباء يورثونها للابناء مثلما يورثون ثرواتهم المادية . الاشتراكية تؤمن بان امكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخراجها وتنميتها الى اقصى درجة ممكنة بفضل الظروف وبفعل البيئة التى نعدها للفرد . انها تؤمن بانه ليس مستحيلا ان نجعل كائنا من كان ذكيا عظيما اذا هيأنا له الظروف وهيانا له فرصة الحياة والتفاعل التى تجعله ذكيا عظيما بالفعل . ومن ثم فان الاشتراكية فى تبنيها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لا تعول كثيرا على أصل العقل والذكاء ومقدارهما عند مولد الفرد وقبل مولده ، وانما تعتمد أساسا على ماتهيئه من ظروف تمكن الفرد من التفاعل الايجابى الذكى على النحو الذى يؤدى به الى النمو الى اقصى درجة ممكنة بالقياس الى الظروف التى اتيحت له . **وبعبارة أخرى ان تكافؤ الفرص التعليمية فى اطار الاشتراكية معناه تحسين جودة التعليم الى أقصى درجة ممكنة بالنسبة لكل فرد ، وليس اعطاء كل فرد تعليما يتناسب مع حكم سلفى نهائى عن امكانيات هذا الفرد وقدراته .**

(جـ) ان تكافؤ الفرص التعليمية فى الاطار الاشتراكى لا يعنى ان يترك الفرد وحظه وظروفه بعد انتهائه من تعليمه النظامى - كما هو الحال فى الاطار الراسمالى . وانما معناه ضمان مستقبل هذا الفرد بعد تخرجه واحلاله المحل او المكان اللائق بما وصل اليه من كفاية تعليمية فى المجتمع الذى يوجد فيه والسماح له بالحركة الى اعلى بقدر ما يثبت من أهلية وجدارة ، وليس بناء على غنى أسرته او عراقتها ، أو بناء على انتهازيته او انتهازية المجتمع ذاته . ومعنى

هذا ان المدرسة ونظام التعليم فى الاطار الاشتراكى مطالبان بالخروج عن حدود وظائفهما التقليدية ــ وهى مجرد تخريج المتعلمين ــ بحيث يستكشفان آفاق العمل ويعينان الخريجين على الحصول على العمل المناسب بل ويسهمان فى تقديم اكفا الخريجين الى المجتمع • كما ان المجتمع مطالب فى تنظيماته بدوره ان يختار للمراكز اكفا العناصر من حيث المؤهل والخبرة وان يكون حريصا على الاتصال بالمدارس وتنمية علاقات مع النظام التعليمى حتى يتعرف على أجود العناصر اللازمة للعمل فيه •

وبهذه التحفظات الثلاثة على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتزام التعليم لها يمكننا ان نقول ان هذا التعليم يمكنه ان يسد مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات فى خلق التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة فى المجتمع ، ومحو عوامل الصدفة واحلال شروط الجدارة والكفاية بدلا منها •

ثم ان مبدأ تكافؤ الفرص الذى ينبغى أن يتحقق فى التعليم لا يعنى مجرد توفير الدولة فرص التعليم على أوسع نطاق وعلى اطول مدة ممكنة لابنائها ــ أى مجرد جعل التعليم طولا وعرضا بالمجان والتوسع فيه بحيث ينتظم فى معظم مراحله جميع ابناء الدولة • وانما معناه كذلك ، وفى نفس الوقت توفير التوجيه (١) التعليمى والتوجيه المهنى لهؤلاء الابناء طوال مدة تعليمهم • **ان تكافؤ الفرص التعليمية يفقد مقوما اساسيا من مقوماته اذا لم تتوافر للتعليم على شتى مراحله « الخدمات التوجيهية » اللازمة للكشف عن مواهب الافراد والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم على حسن اختيار نوع التعليم الذى** يناسبهم وكذلك على تهيئة انفسهم لتقبل المهنة التى سيخرجون اليها •

ثم ان تكافؤ الفرص التعليمية معناه كذلك وجوب توافر شرط المرونة فى نظام التعليم بحيث تزول منه تلك الفواصل والحواجز المنيعة الجامدة التى تجعل لونا من التعليم أو طريقا تعليميا مستعصيا على بعض ابناء الامة لانهم ساروا فى طريق آخر مواز له ، حتى لو برهنوا على جدارتهم بذلك التعليم (ومن قبيل ذلك تلك الحواجز والتقسيمات التقليدية للتعليم الاعدادى والثانوى الى انواع منفصلة لا تجيز لواحد فيها أن ينتقل من نوع الى نوع •)

واخيرا ان مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقه كمطلب على التعليم لتذويب الفوارق بين الطبقات يستلزم أن يقصر البعد بين الحد الذى ينتهى عنده تعليم سواد الشعب والحد الذى ينتهى عنده تعليم الصفوة من أبناء الشعب • بعبارة اخرى أن المسافة بين نهاية التعليم الالزامى وبين نهاية

---

(١) التوجيه هنا بمعنى Guidance

التعليم العالى ينبغى الا تكون واسعة على نحو يؤدى الى استمرار هوة كبيرة بين سواد الشعب وصفوته المتعلمة ـ اى بين العامل العادى والخبير او الاخصائى « المثقف » . وليس معنى هذا الهبوط بحدود التعليم العالى لتقرب من حدود التعليم الالزامى أيا كانت ، وانما معناه الارتقاع بمدة التعليم الالزامى مع التوسع فى فرص التعليم بعد ذلك حتى يكون نظام التعليم بالفعل اداة تذويب الفوارق بين الطبقات .

كذلك يستلزم مبدأ تكافؤ الفرص ان يكون التعليم العام « عاما » بكل ما تحمله الكلمة من معنى ، بحيث لايسمح بقيام تعليم « خاص » يوازيه . ان التعليم الخاص بمصروفاته التى هو عليها فى كثير من مدارسه واجتذابه نفرا من القادرين ماديا ـ استمرار ، ولو بمقدار لاتجاهات طبقية ، قد لا تظهر خطورة نتائجه الا فى المستقبل ، وان بدا الآن لازما بحكم اسهامه فى التخفيف من مشكلة عدم القدرة على التوسع فى التعليم بالدرجة المرجوة .

تلك بعض ابعاد تكافؤ الفرص التعليمية كما ينبغى ان تتحقق للتعليم عندنا كشرط لتذويب الفوارق بين الطبقات بالمعنى الذى قدمناه .

والآن ننتقل الى جانب آخر من جوانب هذا التذويب لنرى مطالبه بالمثل على التعليم .

ثانيا : ان التذويب من حيث كونه عملية اخذ باسباب العلم والتكنولوجيا فى حياتنا ـ باسرع ما يمكن وعلى اوسع نطاق واضمنه ـ ومن حيث كونه عملية الغاء للحواجز التقليدية بين العلم والعمل بحيث يكون العمل متشربا للعلم والعلم متصلا بالعمل ـ ان التذويب بهذا المعنى يتطلب من التعليم ما يأتى :

١ ـ أن يكون من حيث محتواه ذا قيمة عملية فى الحياة بحيث تكون حقائقه التى يقدمها للطلاب أدوات لالقاء الاضواء على مشكلات اجتماعية وتفسيرها أو قابلة للتطبيق المثمر فى المجتمعات التى يوجدون فيها .

٢ ـ أن يكون فى مستواه العام (الابتدائى والاعدادى والثانوى) حريصا على أن ينمى فى التلاميذ التفكير العلمى وان يزودهم ببعض مهارات البحث العلمى وتطبيقاته .

٣ ـ ان يكون فى مستواه العام شاملا أو موحدا بحيث لايجعل الدراسات العملية فى جانب والدراسات العلمية والنظرية فى جانب آخر او يفصل التعليم الاكاديمى العام عن التعليم الفنى .

٤ - ان يكون فى مستواه العالى معنيا اشد العناية بدراسة العلوم ذات النفع المباشر فى الحياة حريصا على توجيه دراساته العلمية لخدمة المجتمع مجتهدا فى جعل مؤسساته مراكز للبحث ناهضة فى تخريج الباحثين .

ثالثا : ان تذويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه جهدا مقصودا لرفع المستوى الحضارى للقرية ولبعض احياء المدينة يلقى المطالب الاتية على التعليم :

١ - ان يتوافر التعليم بمؤسساته على المستويات المختلفة فى الريف والاقاليم بحيث لا يكون هناك تحيز فى الخدمات التعليمية عن قصد او غير قصد للمدن أكثر من الريف ، وللعاصمة اكثر من الاقاليم . ومثل هذا يقال عن قطاعات المدينة الواحدة .

٢ - أن يكون التعليم فى الريف « وظيفيا » متصلا بالحياة فيه بحيث يؤدى بمن يرده الى أن يكونوا مواطنين قادرين بالفعل على النهوض بالمجتمع الريفى من شتى النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . وبعبارة أخرى ان التعليم فى الريف ينبغى أن يخرج عن صفته التقليدية التى تتمثل اما فى تخريج افراد يرتدون الى الريف دون تغير او قدرة على التغيير تذكر واما فى تخريج أفراد ينأون جميعا بدراساتهم عن الريف فلا يرتدون اليه مصلحين أو اذا عاشوا فيه مرة اخرى كانوا مترفعين او منعزلين .

٣ - أن التعليم فى الريف وفى بعض أحياء المدن بل فى المدن كلها ينبغى ان يضطلع بدوره فى النهوض المباشر بالبيئة وتوعية اهلها ، فتخرج مؤسساته التعليمية عن حدود وظائفها التقليدية فى تعليم الصغار بحيث تتناول الكبار - عن طريق التعليم الشكلى وغير الشكلى - بالتنمية واعادة التربية وتسهم بطريق مباشر - من باب التربية بالطبع - فى مشروعات النهوض بالريف والمدينة .

رابعا : ان تذويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية قلع لما رسخ أو علق فى أذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم وأفكار ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة وتنمية أخرى جديدة تخدم الاتجاه الجديد فى التذويب - هذا التذويب يستلزم من التعليم مطلبين هما :

١ - ان تعاد صياغة المناهج ويعاد النظر فى طرق التدريس ويعاد تنظيم المجتمع المدرسى على نحو يؤدى الى تحرير عقول التلاميذ والمدرسين كذلك ، من تصورات الماضى وحقائقه ومعتقداته البالية ، ويكشف عن الآثار المدمرة للطبقية التقليدية على مر العصور ، وينمى فى نفس الوقت مفاهيم وافكار ومعتقدات ودوافع جديدة فى النشء .

وقد حوى الميثاق الوطنى - باعتباره دليلا للعمل ومصمما

للبناء كثيرا من القيم والاتجاهات والمفاهيم الجديدة التى ينبغى عليها تسيج العلاقات فى المجتمع الجديد والتى يمكن ان تراعيها المناهج وطرق التدريس وتنظيمات المجتمع المدرسى . ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- ان الانسان قادر على اعادة صياغة حياته من جديد وفق امانيه ، وان الجماهير قادرة على فرض ارادتها على الحياة .
- العمل شرف . والعمل حق . والعمل واجب . والعمل حياة .
- العمل الانسانى الخلاق هو الوسيلة الوحيدة امام المجتمع لكى يحقق اهدافه .
- المبادرة الفردية ينبغى ان تقوم على العمل لا الانتهاز وعلى المخاطرة لا الاحتكار .
- ان التقدم الذاتى فى جوهره اعظم انواع الدفاع عن النفس .
- المنطق الثورى والعمل المبدع الرائع — لا المنطق التقليدى وما يتصل به من طرق المساومات والحلول الوسطى والتفكير الاصلاحى الصادر عن الاخذ والتبرع هو سبيل نهضتنا .
- الحرية وحدها هى القادرة على تحريك الانسان الى ملاحقة التقدم وعلى دفعه .
- ان الحرية للوطن وللمواطن تتوافر قبل كل شيء بالسلام القائم على العدل .
- ان الانتاج كله للمجتمع فى خدمته ولتحقيق سعادته ولتامين الرفاهية لكل فرد فيه .
- العلم هو السلاح الذى يحقق النصر الثورى .
- بالتخطيط نتأكد ان الثورة عملية بناء المستقبل .
- اذا كانت الاسس المادية لتنظيم التقدم ضرورية ولازمة ، فان الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم انبل المثل العليا واشرف الغايات والمقاصد .

٢ — أن تضطلع المدرسة بدورها فى توعية الكبار حولها بالافكار والمفاهيم والمبادىء والاتجاهات والقيم الجديدة وان تعمل باساليبها التربوية المختلفة على مساعدة هؤلاء الكبار على تغيير مفاهيمهم وافكارهم واتجاهاتهم وقيمهم القديمة التى لا تتمشى مع الجديد المرغوب فيه

كذلك اصبح مطلوبا الى التعليم خصوصا فى مستوياته التى تعد القيادات المختلفة ان ينهض بدور حيوى فى تزويد افراده بالصفات والمهارات التى تحول بينهم وبين ان يكونوا انتهازيين او طبقة ادارية عازلة اواصحاب تطلعات طبقية . ومعنى هذا عدم اقتصار التعليم فى كل مرحلة على الجوانب الفنية ، وانما امتداده الى النواحى الانسانية والدراسات الاجتماعية المفيدة

خامسا : ان تذويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية مقصودة ـ أو ينبغى ان تكون مقصودة ـ تتم وفق تخطيط اشتراكى وتهدف الى تحقيق الخير لمجموع الشعب وتوفير حياة الرفاهية لهم يتطلب من التعليم ان يكون تخطيطه محكما يراعى القيم التى يقوم عليها التذويب ، ويتصل بحاجات التذويب الملحة ، ويكون بحيث يؤدى الى صهر افراد المجتمع فى وحدة متكاملة اساسها العدل والكفاية . ومعنى هذا ان يسأل التخطيط التعليم نفسه على الدوام كلما شرع فى رسم خط أو اتجاه وكلما اتجه الى اتخاذ قرار : هل هذا الخط او القرار يسهم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ؟

سادسا : واخيرا ان التذويب من حيث كونه عملية سلمية تتم بالعمل الديموقراطى يتطلب من التعليم ان يزود من فيه ومن حوله بمهارات العمل الديموقراطى ومستلزماته . وهذا يعنى ان تكون ادارة المدرسة ديموقراطية وعلاقات المدرسة بالبيئة قائمة على اسس ديموقراطية سليمة .

هذه هى مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات على التعليم ، وهذا هو التصميم الفكرى للتعليم فى مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات . ومنها يتضح أن التعليم من حيث الشكل والمحتوى والوجهة والعلاقات بما حوله ومن حوله ينبغى ان يتوافر فيه كيفيات ليصبح قادرا على الاسهام فى التذويب بالفعل .

غير ان هذه الصفات والكيفيات تستلزم بدورها امكانيات مادية وبشرية لابد من عمل حساب لها فى التصميم الفكرى الجديد للتعليم ومطالبه . فتكافؤ الفرص فى التعليم بالابعاد التى حددناها ، وتوفير التعليم فى الريف على المستوى الذى ننشده ، وزيادة جودة التعليم فى جملته ، كل هذا يحتاج ولاشك الى امور ضخمة ترفع نفقات التعليم بدرجة كبيرة . والاعباء الجديدة التى يكشف عنها التحليل السابق بالنسبة للمدرس داخل المدرسة وخارجها تستوجب بدورها اعادة النظر فى مستوى كفايته وفى مفهوم نصابه ومحتواه ، وفى نظام مرتباته وترقيته . وقيام المعاهد العليا والكليات بدورها الطليعى فى البحث العلمى المثمر وفى تخريج الاخصائيين والخبراء الكافين الاكفاء يتطلب كذلك الاموال والمبانى والمعدات والكفايات العلمية . وهكذا .

وقد يبدو توفير هذه الامكانيات المادية والبشرية مستحيلا ، لكن هذه الطبقات ضرورة ملحة يقررها الميثاق . ومن ثم وجب التفكير الجدى فى حلول لهذا الذى يبدو مستحيلا على التعليم ، ووجب التخطيط لتحويل هذا المستحيل الى ممكن . وحسبنا ان نؤكد ما ورد فى الميثاق من أن

بالتخطيط « ينبغى ان يكون عملية خلق علمى منظم يجيب على جميع التحديات التى تواجه مجتمعنا ، فهو ليس مجرد عملية حساب الممكن لكنه عملية تحقيق الامل » .

تقويم الاوضاع التعليمية عندنا فى ضوء مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات

لا شك ان التعليم فى بلادنا قد خطا خلال السنوات العشر السابقة للميثاق خطوات كبيرة الى الامام ، وكلها تعبر عن ارادة الثورة الصادقة فى التغيير وفعلها الايجابى فى النهوض والبناء . وليس المجال هنا عرض تفاصيل هذه الخطوات ، وحسب القارىء — اذا شاء — ان يرجع الى التقارير الرسمية التى كتبت عن التعليم فى عصر الثورة ، بل ان يتجول من حوله ليرى بعينى راسه ما احرزه التعليم من تقدم بالفعل فى بيئته وغيرها من البيئات . انما يكفى — ونحن بصدد تقويم الاوضاع التعليمية ان نشير ولو على سبيل المثال لا الحصر — الى اهم ما حققه التعليم فى عشر سنوات .

اننا مدينون فى الواقع للسنوات العشر الماضية بتوحيد فعلى للتعليم فى المرحلة الاولى ، بعد ان كان متصدعا الى تعليم اولى وتعليم ابتدائى ، كما اننا مدينون لها بتقريب الشقة بين معاهد الازهر وبين مدارس التعليم العام ثم بين هذه وبين التعليم الاجنبى الخاص — الامر الذى يدعونا الى القول بأنه فى هذه السنوات أصبح عندنا بحق نظام قومى موحد للتعليم .

كذلك ندين لهذه السنوات بتنظيم التعليم العام الى مراحله الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية ، وبزيادة الاهتمام بالتعليم الفنى ورفع مستواه ، وبتنظيم المجتمع المدرسى وأعادة رسم ادارة المدرسة ومديريات التعليم والوزارة على أسس اكثر ديموقراطية وفعالية .

ثم ندين لهذه السنوات أيضا بالتحسينات التى دخلت على مناهج الدراسة والكتب والمدرسية والوان النشاط المدرسى ونظام التفتيش وبرامج اعداد المعلمين وتدريبهم واساليب لتقويم والتوجيه .

وفضلا عن كل ما تقدم ندين لهذه السنوات بالتوسع الكبير الذى حدث فى التعليم فى مراحله المختلفة ، والذى حدث فى مقرراته المالية ، والارقام هنا ابلغ من الكلام للدلالة على ذلك :

ففى سنة ١٩٥٢/٥١ كان عندنا ٥٢٠٢ مدرسة أولية وابتدائية رسمية (أكثرها غير صالح كمدرسة من حيث المبنى) بها ١٠٩٢٠٨٦٦ر تلميذ وتلميذة ، فى حين انه فى سنة ١٩٦٢/٦١ صار عندنا ٥٩٥٤ مدرسة رسمية (عدا الاقسام الملحقة) بها ٢ر٣٧٧ر٩٠٩ تلميذا وتلميذة .

والمدارس الثانوية العامة الرسمية كانت ١٢١ مدرسة (عدا بعض الاقسام الملحقة) تضم ١٢١٫٤٨٦ سنة ١٩٥٢/٥١ فى حين انها ارتفعت الى ٦٩٠ مدرسة اعدادية وثانوية عامة رسمية بها ٢٩٣٫٦٥٤ طالبا وطالبة سنة ١٩٦٢/٦١ .

وفى نفس الوقت زاد عدد المدارس الفنية والعملية من ٩٥ مدرسة (ابتدائية وثانوية) بها ٢٠٫٧٩٩ طالبا وطالبة سنة ١٩٥٢/٥١ الى ٢١٩ مدرسة اعدادية وثانوية وفنية وعملية تضم ١١٨٫٣٧٥ طالبا وطالبة .

أما التعليم العالى فقد شهد بالمثل نموا كبيرا ، اذ بعد ان كان عدد طلاب كليات الجامعات ٣٥٫٧٤٧ سنة ١٩٥٢/٥١ صار ٩١٫٩٠٨ سنة ١٩٦٢/٦١ ، وبعد ان كان عدد المعاهد العليا غير التابعة للجامعة تسعة تضم ١٥٢٠ طالبا وطالبة سنة ١٩٥٢/٥١ ارتفع فى نفس المدة الى ٣٦ معهدا تضم ١٧٫٧٣٢ طالبا وطالبة . وهذا عدا مراكز التدريب المهنى التى انشئت منذ سنة ١٩٥٦ وصار عدد طلابها ٥١٩٧ سنة ١٩٦٢/٦١ .

ويقابل هذا التوسع فى التعليم على شتى مستوياته زيادة كبيرة فيما رصدته الدولة له من أموال . فبعد أن كانت ميزانية التعليم ٢٨٫٧٦٣٫٠٠٠ جنيها سنة ١٩٥٢/٥١ ، ارتفعت الى ٦٢٫٥٧٤٫٠٠٠ جنيها سنة ٩٦٢/٦١ (يضاف اليها ما رصدته الوزارات الاخرى غير وزارة التربية والتعليم للنواحى الثقافية والتربوية) .

غير ان هذا النمو والتقدم الذى حققه التعليم فى السنوات العشر الاولى للثورة ينبغى الا يصرفنا عما حواه هذا التعليم بين طياته من عناصر ومواصفات هى فى الواقع من رواسب الماضى وامتداده فينا . ولئن كان منطقيا او طبيعيا أن يحوى التعليم ــ بالجبر واللاوعى ــ هذه العناصر فى تلك السنوات بحكم كونها مرحلة انتقال ، فانه من غير المنطقى أو الطبيعى ان تمكث عليها بعد صدور الميثاق معلنا بدء مرحلة جديدة فى البناء او اعادة البناء الاجتماعى وفق التصميم الذى حدده .

لقد حدد الميثاق الوطنى ملامح المجتمع الجديد ورسم طريق البناء وطالب التعليم بالذات بان يراجع نفسه ويستجيب بحكم كونه اداة تكوين المواطن ، اذ يقول :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد لها ان تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم . »

و « ... ان مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى أن تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة »

ولسنا هنا بصدد استعراض ما حواه الميثاق بطريق مباشر وغير مباشر من معان عن التعليم ، وانما قصدنا بما اوردناه من نص الميثاق ان فى تعليمنا قصورا ونقصا . والحق ان تعليمنا اذا قيس الى مطالب الميثاق واتجاهاته فيه اوجه قصور ونقص كثيرة . ومن واجب كل مهتم بهذا التعليم حريص على مستقبل الامة وفق الحدود التى رسمها الميثاق ، بل من حقه ، ان ينبه الى هذه الاوجه من القصور والنقص . ذلك انها وان كانت من رواسب الماضى الا انها فينا على كل حال ، واستمرارها فى الحاضر والمستقبل من غير ان تكون متمشية مع اتجاهات الميثاق يؤدى ولا شك الى قصور تعليمنا عن سد مطالب الميثاق .

وما دمنا بصدد الحديث عن تذويب الفوارق بين الطبقات ، فاننا سوف نعرض هنا ما نراه من قصور ونقص فى تعليمنا من زاوية التذويب وعلى اساس ما قدمناه من مطالب لهذا التذويب على التعليم . والى القارىء بعض النقاط الرئيسية فى هذا الشأن ، دون استغراق منا فى التفصيلات أو التطبيقات .

● ان تعليمنا من حيث الشكل والحدود ما زالت تسيطر عليه فكرة الهرم ، قاعدته عريضة رفيعة ووسطه آخذ فى الضيق وقمته مفرطة فى الضآلة من حيث الحجم ، بل انه أقرب فى شكله وصورته الى زجاجة شديدة الانبعاج فى قصر من أسفلها ، مفرطة الضيق فى عنقها الطويل .

ان ما يقرب من ٨٠ ٪ من أبنائنا فى التعليم على شتى المستويات لايوجدون الا فى المدرسة الابتدائية . اما العشرون فى المائة الباقية فموزعون على المدارس الاعدادية والثانوية بانواعها وعلى الكليات والمعاهد العليا وذلك بالنسب الآتية على وجه التقريب :

- ٦ر٩ ٪ من مجموع ابنائنا فى التعليم فى المدارس الاعدادية العامة والعملية والفنية (رسمية وخاصة) .
- ٥ر٥ ٪ من مجموع أبنائنا فى التعليم فى المدارس الثانوية العامة والفنية والنسوية (رسمية وخاصة) .
- ٤ر٤ ٪ من مجموع ابنائنا فى التعليم فى معاهد وكليات التعليم العالى .

ويتصل بالشكل الذى قدمناه ان مدة الالزام فى تعليمنا قصيرة ، وقصيرة جدا بالقياس الى مطالب الميثاق واتجاهاته الجديدة فى تذويب الفوارق بين الطبقات وغيرها . فهذه المدة لاتزيد عن ست سنوات ، وهى حيث يطبق الالزام تتناول الطفل عادة بين السادسة والثانية عشرة ، وكلها سنوات يكون فيها الطفل غضا بل يخرج بعدها الطفل الى الحياة فى معظم الاحوال « عيلا » بكل ما تحمله الكلمة من معنى .

ان هذه الاوضاع ــ وان كانت تتغير من حيث محتواها او اسمها تحمل رواسب فكر واوضاع راسمالية طبقية فى التعليم ، انها تؤدى الى استمرار مجتمع يكون فيه البون شاسعا بين اغلبيته المتصلة بقاعدة التعليم واقليته التى تمثل الصفوة وتتصل بالمراحل العالية فى هذا التعليم ، وحتى لو كانت هذه الاقلية نابعة فى الاصـــل من الاوساط التى تنتمى اليها تلك الاغلبية .

● ثم ان تعليمنا على ما أصابه من توسع وعلى طول مجانيته التى جاوزت التعليم الثانوى الى المرحلة العالية ، لا يحقق الا بمقـــدار شرط تكافؤ الفرص ــ بالمعنى الذى حددناه للاطار الاشتراكى ولمجتمع تذويب الفوارق بين الطبقات . ولاوضح هــذه الحقيقة أقدم للقارىء ظهير صورة التعليم ونظامه ، فلا أعرض كم من الافراد يتعلم ، وانما مقدار من يقصر تعليمنا عن تعليمهم من أبناء المجتمع .

تدل نتائج احصاءات حديثة على ان اكثر من ٨٥ ٪ من ابنائنا فى سن التعليم الاعدادى خارج حدود هذا التعليم ــ اما محرومون منه او غير واعين به .

وان ما يقرب من ٩٠ ٪ من ابنائنا فى سن المدرسة الثـــانوية خارج جدران هذه المدرسة ــ اما محرومون من التعليم فيها او غـــير واعين بالتعليم بها .

وان ما يزيد على ٩٥ ٪ من شبابنا فى سن التعليم العـــالى لا يذوقون طعم هذا التعليم .

بل ان احصاءات سنة ١٩٦٢/٦١ تورد ان اكثر من ٣٥ ٪ من الاطفال بين السادسة والثانية عشر (ويقدرون باكثر من مليون ونصف مليـون طفل) من غير تعليم فى المرحلة الابتدائية . صحيح أن الدولة خلال السنوات العشر الماضية بذلت جهودا كبيرة من أجل التوسع فى هذه المرحلة بحيث ارتفعت نسبة الإطفال الذين يحصلون على هذا التعليم من ٤٣ ٪ تقريبـا سنة ١٩٥٢ الى ما يزيد عن ٦٣٪ تقريبا سنة ١٩٦٢ ، ثم صحيح ان الدولة جادة فى جعل التعليم الابتدائي ميسورا لكل طفل فى اجل قريب ، لكن الامر يحتاج الى مزيد من السرعة والدفع والى مزيد من الفكر والعمل الثورى فيه .

● وبجانب ما تقدم ما زال التعليم بواقعه فى مجتمعنا متحيزا للمدينة اكثر من القرية وللعاصمة اكثر من الاقاليم رغم الجهود التى بذلتها الدولة خلال العشر سنوات الماضية للتخفيف من حدة هـــذا التحيز ، اذ تدل احصاءات قريبة (١٩٦٠/٥٩) على ان المدينة يخصها ١٢٠ تلميذا فى المرحلة الاولى لكل الف من السكان ، فى حين ان الريف لا يخصه الا ٧٣

تلميذا فقط . وفي الوقت الذي يبلغ فيه عدد سكان المدن أقل من ربع سكان الجمهورية نجد فيها ٤٠ر٥ ٪ من اجمالي عدد فصول المرحلة الاولى و٤٤ر٨ ٪ من اجمالي تلاميذها ، مقابل ٥٩ر٥ ٪ من الفصول و ٥٥ر٢ ٪ من التلاميذ في الريف . فاذا انتقلنا الى التعليمين الاعدادي والثانوي بأنواعهما وجدنا حظ المدن اكبر واعظم . والجدول التالي يقدم عينة من توزيع الخدمات التعليمية ببعض مديريات التعليم ليبين عدم التكافؤ فيما بينها .

توزيع الخدمات التعليمية ببعض مديريات التعليم
(سنة ٥٩/١٩٦٠)

المديرية (المنطقة)	عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان في المراحل التعليمية المختلفة				
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي العام	التعليم الاعدادي الفني	التعليم الثانوي العام	الثانوي الفني
القاهرة	١٤٢	٢٢ر١	١ر٣٦	١٢ر٤	٤ر٦٩
الاسكندرية	١٣٣	١٦ر١	٢ر٥٧	٧ر١	٣ر٨
دمنهور	٧٧	٥ر٨	١ر٢٤	٢ر١	١ر٤٣
كفر الشيخ	٦٣	٥ر٣	—	٢ر٣	٠ر٤٦
المنيا	٧٦	٥	١ر١	٢ر٥	١ر٢٩
سوهاج	٦٢	٤ر٤	ر٧٥	٢ر٥	١ر١٤
قنا	٦٢	٣ر٣	ر٩٥	١ر٦	٠ر٩٥

● وأكثر من هذا فاننا اذا أنعمنا النظر داخل التعليم ذاته حيث الطلبة بمستويات أسرهم الاجتماعية والاقتصادية والاوساط التي ينتمون اليها ، وجدنا التعليم — وخاصة كلما صعدنا في مستوياته — متحيزاً من حيث لا يحتسب لقوى الشعب الرأسمالية والمثقفة أكثر من العمال والفلاحين — بحرفية ما تحمله كلمة عامل وكلمة فلاح من معنى .

ان التعليم على مجانيته مكلف للاباء — خصوصا في المراحل فوق الابتدائية ، وتزداد تكلفته على الآباء كلما أصبح نظاما تنافسيا محدود الفرص او قليل الجودة . بل انه مهما سعى بنفسه الى الناس فاتحا ابوابه وفرصه لهم يجد من يصدنفسه عنه بسبب انخفاض في المستوى الاقتصادي أو ضيق في الافق والنظرة الاجتماعية او كثرة العيال — ومن هنا يجد التعليم نفسه مطالبا بان يراجع نفسه على نحو يجعل مجانيته غير مكلفة للاباء الى أقل حد ممكن ويجعل ابوابه المفتوحة جاذبة لشتى العناصر الى اقصى حد ممكن بدلا من أن تصدها عنه .

ان التعليم منظور اليه دائما على انه الملتقى او المركز الذى يمكن ان يصهر ابناء الشعب مهما اختلفت اوساطهم دخل اطار موحد ، وانه المكان الذى تزول - أو ينبغى أن تزول - فيه الكلفة المصطنعة بين أبناء الطبقات وتذوب داخل حدوده الفوارق السيكولوجية والاجتماعية المتصلة بالطبقة. لكنه لكى يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان لابد ان يكون ممثلا اصدق تمثيل لقطاعات المجتمع جميعا ، ثم هو لكى يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان فى احسن صورة لابد ان يرتفع مستواه وتتحسن جودته .

● وفى الوقت الذى يقصر فيه تعليمنا - قسرا عنه فى معظم الاحوال - عن التمثيل العادل الكفء - لابن العامل وابن الفلاح ، نجد هذا التعليم بمحتواه واسلوبه ومجراه يؤدى فى معظم الاحوال بابناء العمال والفلاحين الذين يردونه الى نتائج لا تخدم قضية تذويب الفوارق بين الطبقات - ان لم تكن مؤدية الى عكس المقصود منها ، على نحو ما كان حاصلا فى مجتمعنا فى الماضى . ذلك ان هؤلاء الابناء اذا وردوا التعليم ونالهم حظ منه خرجوا - نتيجة طبيعة هذا التعليم وما يحيط به من عوامل اجتماعية ونفسية مترسبة عن الماضى - ليكونوا احدى فئتين : فئة (وهى الغالبية العظمى) لم تنل من التعليم الا قشوره ، وقد لا تتجاوز مكاسبها منه الا القراءة والكتابة وبعض المعلومات العامة بل انها فى بعض الاحوال تخرج منه وحظها من هذا المكسب المتواضع ضئيل جدا . ومن ثم فانها تعود الى الحقل والى الورشة والى المصنع والى العمل أيا ما كان ، وما يتصل بهذا كله من حياة ، دون ان تختلف فى جودتها - الفنية والانسانية - اختلافا يذكر عن الآباء والسلف . أما الفئة الثانية (وهى اقلية) فقد نالت من التعليم بعض درجاته وربما آخر درجاته ، بالنوع والحد الذى يؤدى بافرادها الى الانفصال او الابتعاد عن بيئتهم والانتماء الى طبقة جديدة ، بدلا من أن يعودوا - اللهم الا فى النذر اليسير جدا - الى اصلهم عمالا وفلاحين مثقفين على مستويات مختلفة فينهضون ببيئاتهم ويخرجون بالعمالة والفلاحة من صورتيهما التقليديتين العالقتين بالاذهان آلاف السنين .

يقابل هذا ان ابناء المثقفين - وهم ممن نجوز تسميتهم بابناء الطبقة البرجوازية - يركبون التعليم محاولين الوصول فيه الى اقصى مداه فيبقون على التعليم مصعدا اجتماعيا لهم يوصلهم أكثر من غيرهم الى المراكز والى مراكز معينة بالذات وذلك فى الوقت الذى يظل فيه هذا التعليم حاملا أوصافا تباعد بين من يخرج فيه وبين العمالة والفلاحة الفعليين الحقيقيين .

● وفضلا عما تقدم فان تعليمنا باستمراره على ذلك التقسيم التقليدى وخاصة فى المرحلتين الاعدادية والثانوية ، الى ما هو عام وما هو فنى يدعم التفرقة والثنائية بين العمال والمثقفين . ان تقسيم التعليم العام اقساما واضحة فاصلة الى نظرى وعملى ، عام وفنى تقسيم يقوم على مسلمات نابعة من اوضاع طبقية قديمة اهمها أن الانسان عقل محمول على جسم ، وان

الناس سادة ومسودون ، احرار وعبيد ، عقول مفكرة وايدي منفذة ، وان العلم النظري شيء والعمل اليدوي شيء آخر . ولقد آن لنا أن نتحرر بل ان ننطلق من مثل هذه الالوان من التفكير ونحن ننظم تعليمنا . ان هذا التحرر وهذا الانطلاق خطوة اساسية في تذويب الفوارق بين الطبقات .

● ثم أن تعليمنا باستمراره في افساح مكان للمدارس الخاصة ذات المصروفات ــ التي تصل بالنسبة للتلميذ الواحد في بعض الاحوال الى مايزيد على متوسط دخل الفرد عندنا ــ يخدم مصالح وتطلعات طبقية .

ان التعليم الاجنبي الخاص وحده في بلادنا يضم الآن (حسب احصاء سنة ١٩٦٢/٦١) أكثر من ٩٠٫٠٠٠ طفل ، والمدارس القومية الخاصة المعانة وغير المعانة تضم كذلك اكثر من نصف مليون طفل ، وبعض هذه المدارس بمصروفاتها « الحاجزة » تمثل اوساطا وقطاعات خاصة تؤكد استمرار انفصالها وترفعها عن طريق هذا التعليم .

ولئن كانت المدارس الخاصة تؤكد بقاءها بسبب قلة الجودة النسبية بالتعليم الرسمي وقلة العدد النسبي لمدارس التعليم الرسمي ، فليس معنى هذا ان نبقي على المدارس الخاصة ، انما معناه ان نحسن جودة تعليم الدولة ونوجد العدد الكافي منه اذا أردنا أن نحقق تذويبا سليما للفوارق بين الطبقات .

● هذا ينقلنا الى التعليق على جودة التعليم عندنا فنقول ان تعليمنا خصوصا في مرحلته الاولى ما زال يحتاج الى الجودة التي تجعله قادرا على الاسهام بالفعل في تذويب الفوارق بين الطبقات . والحديث عن الجودة حديث طويل نظرا لان الجودة لها ابعاد كثيرة ومستويات كثيرة وادوات كثيرة لقياسها . ويكفي ان أذكر في الجودة هنا ان تعليمنا ، وخاصة في المرحلة الاولى ، محتاج الى المدرس الكفء الذي يقدر على الاضطلاع بمهام وظيفته الجديدة داخل المدرسة وخارجها . والمدرس الكفء لا يكون كذلك الا اذا كان مؤهلا اولا على مستوى عال . وشرط الكفاءة في المعلم لابد وأن يقابله تقدير مادي وأدبي مجز للمؤهل وللعمل وللجهد الذي يبذل فيه . وما دمنا نتحدث عن كفاية المعلم وعن اهميته في قضية نهوض التعليم بدوره في تذويب الفوارق بين الطبقات وجب أن نشير الى آفة من آفات التعليم وهي تعدد « الطوائف » داخل التعليم ، فالتعليم كمهنة عندنا يدخل فيه ويعمل فيه اشتات من المؤهلات ، وهو المهنة الوحيدة عندنا التي تتعدد فيها مصادر إعداد من ينتسب اليها . ولعل اخطر ما في هذا التعدد ذلك التقسيم التقليدي للمعلم من حيث إعداده الى معلم للمرحلة الاولى واخر لما تبقى من مراحل التعليم العام ، كان الاول كتب عليه أن يكون من طينة ثقافية ومستوى ثقافي غير كل من يشتغل بالتعليم على

المستويات الاخرى . ولعل أول شرط يتبادر الى الذهن ونحن نتحدث من قدرة التعليم على الاسهام فى تذويب الفوارق بين الطبقات هو ان تذوب اولا الفارقات المصطنعة بين المشتغلين بالتعليم فتتوحد مصادر اعدادهم ويقفوا بعد ذلك أمام فرص متكافئة للعمل والنمو والترقية .

كذلك يحتاج تعليمنا الى أن تتحسن جودة محتواه بحيث يخرج من كثير من الشكلية التى تغلب عليه احيانا – وخاصة فيما يتعلق بأساليب العمل الديمقراطى فيه – وعن كونه مخزنا للمعارف والمعلومات ، فيكون اكثر وظيفية فى معارفه ومعلوماته ، واكثر ارتباطا بالفعل بالحياة ، واكثر اقتدارا للفرد على أن يسهم « فى اعادة تشكيل الحياة » . كذلك يحتاج تعليمنا الى أن تزيد فاعلياته فى توعية الكبار واعادة تربيتهم وفق مطالب الميثاق ، ويقابل هذه الحاجة حاجة أساسية قوامها اعادة النظر فى نصاب المعلم فى ضوء المطالب الجديدة واعادة النظر فى امكانيات التعليم وحدوده ووظائفه .

ويحتاج تعليمنا أيضا الى أن تزداد مقرراته المالية ، فان العلاقة بين جودة التعليم وفعاليته فى التغيير من ناحية وبين تكلفه هذا التعليم من المسلمات . وهذا يدعونا الى أن نتساءل ما اذا كان تعليما يبلغ متوسط تكلفة التلميذ الواحد فيه حول اثنى عشر جنيها فى العام – وهو التعليم الابتدائى – يقدر على أن يكون فعالا فى احداث التذويب داخله ومن حوله .

● ثم يحتاج تعليمنا فى مراحله المختلفة الى برامج توجيه (1) كافية من حيث امكانياتها المادية والبشرية ، يسهل بمقتضاها اكتشاف امكانيات التلاميذ وتوجيه طاقاتهم الى احسن ما يمكن ان يكون ، حتى يحتلوا من بعد ذلك فى مجتمعهم أماكنهم التى تتناسب مع طاقاتهم الفعلية وجهدهم الصحيح الذى بذلوه .

ان البديل الشرعى الصحيح للفوارق بين الطبقات هو الفوارق بين الافراد على أساس الكفاية الشخصية والعدل . والتعليم فى ذاته لا يوفر هذه الكفاية الشخصية وانما الذي يجعل التعليم قادرا على التمييز بين الافراد على أساس الكفاية الشخصية والعدل عوامل منها أن يتوافر داخل هذا التعليم من خدمات « توجيهية » .

● ثم ان تعليمنا يحتاج الى مزيد من الحبكة فى تخطيطه بحيث يقوم هذا التخطيط على أسس علمية فلسفية سليمة ويكون وثيق الاتصال بحاجات البلاد الفعلية ومطالبها المستقبلة .

● واخيرا ان تعليمنا مازال فى حاجة الى فلسفة واضحة . وقد يوجد بيننا من تزعجه كلمة فلسفة ، ومن يصدر عنه عند سماعها رد فعل مؤداه

---

(1) Guidance.

أن الوقت وقت عمل لا فلسفة ، وان التعليم وغيره من الانظمة فى مجتمعنا محتاج الى مزيد من العمل لا الى الفلسفة – كأن العمل والفلسفة طرفا نقيض .

ولست أعلم أن عهدا من عهود تاريخنا – وانا طالب من طلاب التاريخ – قد تبلورت له فلسفة واتضحت مثلما تبلورت فى هذا العهد المجيد الذى نعيش فيه . ومن اجل حسنات عهدنا هذا أن مجتمعنا صارت له فلسفة محددة المعالم تنير له طريق العمل السليم . والعبرة ليست بأن يعمل الفرد أو تعمل الجماعة ، وانما أن يعمل الفرد وان تعمل الجماعة على بصيرة ووفق فلسفة محددة مدروسة .

وأحب أن أتجرأ هنا فأقول انه فى الوقت الذى صارت لنا فيه فلسفة اجتماعية واضحة حددها الميثاق، وفى الوقت الذى صرنا فيه على بصر بهذه الفلسفة لم تصبح لنا بعد فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم بنفس القوة والمقدار . بعبارة اخرى أن تعليمنا فى مسيس الحاجة الى ان يترجم فلسفتنا الاجتماعية – كما حددها الميثاق – الى فلسفة تربوية يستهديها فى عمله من تخطيط وتنظيم وحفز وتقويم ومتابعة على شتى المستويات .

ان المسالة بالنسبة للتعليم أعمق من مجرد أن يقرا من فيه الميثاق الوطنى ويقرءونه على الناس . وانما هى أن يترجم التعليم الميثاق الى معانى ومغازى تربوية تتلبس سياسة تعليمية واهدافا تعليمية وتنظيمات تعليمية ومواقف وأجراءات وأساليب فى التعليم ، ومناهج وبرامج التوجيه ، وتخطيط ومتابعة ، وعلاقات للتعليم بمؤسساته المختلفة بغيره من المؤسسات بحيث يكون التعليم فى النهاية تعبيرا صادقا لفلسفتنا الاجتماعية ، ترجمة امينة لها ، وواسطة فعالة فى تحويلها الى واقع حى فى سلوك من فيه وسلوك افراده .

ان المشكلة الاساسية التى تواجه تعليمنا اليوم مشكلة هى أولا وقبل كل شىء فلسفية ، ومؤداها أن تعليمنا تقع عليه اليوم مسئولية كبرى فى عملية التحول الخطير الذى يشهده مجتمعنا بعد الميثاق . ان مجتمعنا – كما نعلم – دائب منذ الثورة على أن يخرج فى قوة وسرعة وحيوية ، من جلدة الغليظ القديم، وعلى أن يبدل لحمه وروحه اللذين طبعهما الاستبداد والاقطاع والطبقية والظلم الاجتماعى وفقر المال والعلم والخلق زمانا طويلا ، ليبدأ شكلا جديدا وحياة جديدة قوامها العلم الحديث والاشتراكية والحرية والوحدة .

لكن فى الوقت الذى تقع فيه هذه المسئولية على التعليم نجد التعليم محتاجا – مثلما احتاج المجتمع – الى أن يخرج بدوره فى قوة وسرعة – بل فى قوة أشد وسرعة أقصى – من شكله التقليدى العتيق ، وأن يجدد

وظيفته وطبيعته على نحو يجعله فى أهدافه وتنظيماته وادارته ومحتواه تعبيرا صادقا عن فلسفتنا الاجتماعية الجديدة قادرا بالفعل على أن يسهم بدوره الايجابى البصير فى تربية الافراد وأعادة تربيتهم على هدى الصورة التى رسمها الميثاق .

الحاجة الى العمل الثورى فى التعليم :

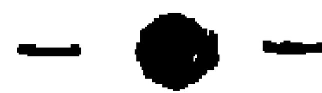
ان تعليمنا ليس فى حاجة الى عمل ، انما هو فى حاجة ماسة الى العمل الثورى . والعمل الثورى يحتاج الى ضمانات والى قدرات حددها الميثاق ، وقد حاول صاحب هذا المقال ان ينقلها ويترجمها فى كثير مما قبله على هذه الصفحات .

ان نقطة البداية فى العمل الثورى فى التعليم أن تكون له فلسفة واضحة محددة ، وأن تكون هذه الفلسفة ترجمة واعية حقا لفلسفتنا الاجتماعية التى حددها الميثاق .

ان العمل الثورى فى التعليم ان يكون للتعليم من جميع ابعاده مخطط يترجم فلسفة التعليم الجديدة فى عمق وتفصيل ، ويعمل حسابا دقيقا صحيحا للامكانيات المادية والبشرية التى تضمن تحويل هذا المخطط الى واقع سليم ، ويحقق الامل بالفعل .

ان العمل الثورى فى التعليم أن تتوافر لهذا التعليم على شتى المستويات للقيادات المسلحة بالمثل الخلقية للثورة وبارادة التغيير نحو أهدافها الواضحة وبالوعى القائم على الاقتناع العملى النابع من التفكير المستنير والحركة السريعة الطليقة نحو العمل الايجابى البناء .

ان العمل الثورى فى التعليم ان تتوافر لهذا التعليم الامكانيات المادية اللازمة ، فان كل قرش ينفق على التعليم الثورى لابد وان يعود بعشرات من أمثاله ولابد ان تكون له نتائج فعالة فى تذويب الفوارق بين الطبقات .



وبعد ، فانى أعود الى حيث بدأت فأؤكد أن هذا المقال ليس سوى محاولة لفتح باب الاجتهاد فى موضوع تذويب الفوارق بين الطبقات من زاوية التعليم وما يتصل بهذا الموضوع من موضوعات أخرى عرضها الميثاق . ووراء الباب طريق طويل واسع عميق الاصول وهو يحتاج منا الى ان نطرقه أكثر من مرة ، لا فردا واحدا وانما مجموعات من أفراد تستطيع من بعد ذلك ان تزيد معالم الطريق وضوحا . ولخطأ فى التفكير والتعبير عشرون مرة أفضل من القعود عنهما مرة ، والله الموفق .



النقد والإنتاج التربوى

للدكتور حامد عمار

الاستاذ المساعد بكلية التربية

يقرر الميثاق الوطنى أن من اهم مقومات الحرية والبناء فى مجتمعنا الجديد النقد والنقد الذاتى . ويدعونا الميثاق الى ممارسة النقد والنقد الذاتى فى مختلف المناشط فى حياتنا سواء فى مجالات الانتاج أو الخدمات أو مجالات الفكر والتنظيم . ولاشك ان ميدان التربية والتعليم من المناشط الرئيسية فى مجتمعنا وينبغى علينا ان نواجه هذا الميدان مواجهة ثورية ترتكز على النقد والنقد الذاتى ضمن ما ترتكز عليه .

ويمكننا أن نقسم مناشط التربية والتعليم الى جوانب متنوعة من قبيل التصنيف المنطقى ،وان كانت الصلات والارتباطات العضوية بينها امرا لايحتاج الى تاكيد فى هذا المقام . هناك :

أولا : الفكر التربوى
ثانيا : القوانين واللوائح والنظم الادارية
ثالثا : التنظيمات والمؤسسات التربوية
رابعا : الادوات والظروف التعليمية
خامسا : المضمون التعليمى المتمثل فى المناهج والكتب
سادسا : الطاقات البشرية العاملة فى ميدان التعليم
سابعا : اقتصاديات التعليم

تلك هى أهم الجوانب التى يمكن أن نحددها للمناشط التربوية والتى ينبغى أن نتزود فى دفعها وتطويرها بالنقد الذاتى . والضرورة تقتضى أن تكون الممارسة لهذا الواجب على هذه الجبهات التعليمية جميعها حتى يكون تطوير التعليم تطويرا متسقا فلا تتخلف جوانب منه عن الجوانب الاخرى ولا يعرقل بعضها نمو البعض الاخر . اننا فى حاجة ماسة الى هذا الاتساق فى تطوير التعليم ، والى تصفية ماتبقى فى جبهاتنا التعليمية من متناقضات كانت من آثار المتناقضات الاجتماعية التى انعكست اثارها على تلك الجبهات ولقد اشار الميثاق الى عديد من اتجاهات الحركة فى جوانب التعليم حتى يكون أداة لتنمية ثقافة وطنية « نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى احساسها بالانسان ، صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة فى اعماقه : خلاقة ومبدعة .. »

واذا كان واجب النقد والنقد الذاتي ضرورة من ضرورة تطوير النظام التعليمي وتدعيمه في مجتمعنا على هذا النمو ، فانه لابد من ان يتصدى المشتغلون بالتربية لهذه المهمة الحيوية . وسوف أتعرض في هذا المقال لضرورة النقد في مجال الفكر التربوي ، ومستودعه فيما يكتبه رجال الفكر من كتب وبحوث ومقالات . ونحن نؤمن بان الفكر التربوي وما يرتبط به من تصورات مستمدة من تجربتنا الوطنية وواقعنا الإجتماعي وجهود الانسان عبر الزمان والمكان — ان مثل هذا الفكر التربوي محرك من محركات العمل في جميع ميادين التربية والتعليم سواء كان هذا التحريك مستترا أو واضحا ، ضمنيا أو صريحا . ان التفاعل بين الفكر والعمل حقيقة لايمكن تجاهلها في حركتنا الواعية في التعليم وفي غير التعليم وان الذين يفصلون بينهما انما يفعلون ذلك عن غير وعي ، ويحصرون انفسهم في قماقم من الفكر المجرد او التطبيق القانع .

لهذا كان الانتاج الفكرى كما يتمثل في الكتب والمطبوعات التي تعالج القضايا التربوية امرا يستحق الاهتمام كما يستحق ان يحتل مكانه من مجالات النشاط التربوي . ويمكننا ان نقسم الانتاج الفكرى والكتابة في ميدان التربية الى :

١ — دراسات وصفية ترسم صورة الاوضاع والنظم التربوية وتعرض معالمها وخصائصها ، وتحدد أهداف التعليم في مراحله المختلفة
٢ — دراسات تقوم على البحوث والتجارب والمقارنات تعالج قطاعات معينة من جوانب التربية والتعليم ، مستخدمة مناهج البحث وطرائقه مختلفة .
٣ — دراسات مترجمة تنقل الينا صورا من النشاط التعليمي أو التفكير التربوي في مجتمعات اخرى .

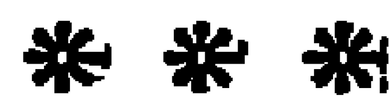


ومن الواضح ان النوع الاول من الانتاج مسئولية وزارتي التربية والتعليم العالي ، وأجهزة الادارة المحلية في ممارستها لشئون التربية والتعليم في دائرتها المحلية . وهو انتاج ضرورى ينبغى أن يتجه بوضوح وقصد الى المشتغلين بالتعليم على مختلف مستوياتهم في العمل : مدرسين ومفتشين واداريين وفنيين ، كما ينبغى ان يتجه بنفس الوضوح والقصد الى الجمهور . وفي كل من هاتين الحالتين تستهدف الكتابات عرض ما تنشد تحقيقه من افكار او ممارسات جديدة في التعليم وتبصير المشتغلين بالتعليم والجمهور بما يطرأ على اهدافه ونظمه ووسائله على تغيير وتطوير . ويعنينا هنا أن نشير — من قبيل الاستطراد المباح — الى ضرورة

العمل على تيسير الحصول على هذه المطبوعات لجميع من تعنيهم هــذه المطبوعات ، اذ ليس المهم ان تخرج هذه المطبوعات ليراها كبار المسئولين ثم تقبع فى الوزارة او الادارات ، بل لابد من أن نتغلب على عنق الزجاجة فى التوزيع والتوصيل ، الى جانب التشجيع على قراءتها بمختلف الوسائل كأن تكون مجالا للاستفادة بها فى ميادين التدريب ، وفى مجالس الاباء ،وفى توجيه الناس لها فى اثناء الحفلات والمعارض المدرسية . ولابأس من تخصيص مكتبات معينة فى مختلف المحافظات تتولى بيعها بسعر رمزى .

وقد يبدو ان النقد لهذا النوع من الانتاج أمر غير وارد ، لكننا نعتقد ان ثمة مجال لوضع هذا النوع فى ميزان النقد فى ضوء أهدافه ومقاصــده واقبال جمهوره عليه ، ومدى ما يحققه من أثر ، ونوع الموضوعات التى يعالجها ومدى شمولها ومواجهتها لمطالب القراء . ان هذا النوع من الكتابة ضرورى لخلق وعى تربوى متجدد يمكن العاملين من القيام بدورهم بفاعلية وبصيرة . كما يمكن الجمهور من ادراك نظم التعليم والمشاركة فى تحقيق أهدافها . ومن الملحوظ هنا ان البصر بالتعليم ونظمه تحتل مكانة ثانوية فى مجال التثقيف القومى او التثقيف العام . لا نجد على سبيل المثــال كتابا واحدا يتناول موضوعا تربويا فى سلسلة المكتبة الثقافية التى تصدرها وزارة الثقافة والارشاد القومى ، مع تقديرنا الصادق لما تقدمه هذه السلسلة الميسرة للجمهور من زاد فكرى رائع . كذلك الشــأن فى سلاسل الكتب القومية او فى غير ذلك مما يزخر به سوق الكتاب من سلاسل .

ان على وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى ، أن تضعا تخطيطا للانتاج التربوى اللازم للمشتغلين بميادين التربية والتعليم على مختلف مستوياتهم وتنوع مسئولياتهم . وعلى هاتين الوزارتين بالاشتراك مع وزارة الثقافة تقع مسئولية تكوين وعى تربوى لدى الجماهير ، بحيث لا يقتصر اهتمام المواطن بالتعليم على الدرجة التى يرتبط فيها بدخول ابنــه الى المدرسة او بنجاحه فى الامتحان ، وانما يمتد الى المشاركة فى جعل المناشط التربوية كلها اداة من ادوات التطوير الاجتماعى ، ويجعل هذا ضرورة ملحة « ان المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم .. » كمــا يقرر الميثاق



وللدراسات المترجمة فى مجال التربية والتعليم جانب له خطـورته فى الانتاج التربوى ، ويتولى تقديم هذه الكتب المترجمة بعض المؤسسات ودور النشر الى جانب ما تقدمه سلسلة الالف كتاب او ما يقوم الافراد به

من ترجمة دون تكليف . وهذه الترجمات في حاجة ايضا الى أن تدخل في موازين النقد ، لامن حيث الدقة فى الترجمة فحسب ، وانما من ناحية أن المجال التربوى يحتمل فى مجال الترجمة طريقة الاختيار والانتقاء الى جانب قيمة موضوعاتها واهميتها فى المجال التربوى. ونود أن نشير هنا الى التعـريب والترجمة الكاملة . هنـاك كتب يمكن أن تترجم بعض فصولها وندع الفصول الاخرى ، نظرا لبعد المادة التى تعالجها عن ظروفنا وأوضاعنا تماما . كما أن التعريب قد يكون أكثر جدوى فى حالات أخرى .

واخيرا نأتى الى الانتاج المرتبط بالدراسات والبحوث فى مختلف ميادين التربية وهذا النوع من الانتاج العلمى يقوم به اساتذة الكليات والمعـاهد العليا من المتخصصين فى ميدان من ميادين التربية والتعليم ، كما تقوم به وزارتا التربية والتعليم والتعليم العالى ، كما تقوم به مراكز البحث العلمى ومجالسه فى موضوعات تتصل من قريب او بعيد بالتربية كما هو الشأن فى المجلس الاعلى للعلوم والاداب والفنون ، والمجلس القومى للبحـــوث الاجتماعية ، ومركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان .

والمستعرض لما كتب فى ميدان الفكر والدراسات التربوية فى السنوات الخمس الماضية يجد أنه قد تجمع لدينا انتاج تربوى يســتحق النظر والتقدير والتقويم . لاشك أنه انتاج ضخم من ناحيته الكمية ، يقـوم دليلا على رغبة اكيدة لمواجهة كثير من جوانب التغير فى نظمنا وأفكارنا فى أهداف التربية ، وشروطها ، وحدودها ، وطرقها ، ودورها ، وصلة النظام التعليمى بالانظمة الاجتماعية الاخرى . ولاشك أن هذا الانتاج الضخم الذى تصل بعض وحداته الى مئات الصفحات ، قد أوجد مكتبة تربوية عربية ، بعد أن كانت الرفوف المخصصة للتربية والتعليم فى المكتبات قاصرة فى معظم الحالات على الكتب المدرسية فيما مضى .

ونحن نريد لهذا النوع من الانتاج التربوى أن يزداد نماء وخصـبا ، ونؤمن أن هذا الأزدياد فى الكم والتجويد فى الكيف انما يتحقق عن طريق قيام حركة لنقد الانتاج التربوى ذات أصول مرعية وقواعد فنية . ان حركة النقد للانتاج الفكرى فى جميع ميادينه ضرورة لازمة لنمو هذا الانتاج انها أشبه بعملية الحرث والتقليب والعزق فى الزراعة ، بدونها تعقم الارض أو على الاقل يصبح نبتها هزيلا ، ويتخلل الزراعة العشب والجمضيض والعاقول . ويصبح من الصعب أن نميز بين النبت الاصلى وبين غرائب الحشائش . وهى فى نفس الوقت سماد يخصب الارض والزرع ، مما يحقق اطيب الثمرات .

***

ولو نظرنا الى ميادين الانتاج الادبى والفنى مثلا لالفينا أن ما ارتبط

بها من حركة للنقد قد ادت الى نمو الانتـــاج الادبي والفني في مجتمعنا . وليس هنا مجال تقويم اثر حركة النقد فى الادب والفن وانما الذي لاشك فيه انها احدثت آثارا بعيدة المدى فى كتابة القصة ، والرواية ، والمسرحية ، وفى التصوير والنحت الى غير ذلك من مظاهر الانتاج الادبي والفني . وقد تعدى أثر حركة النقد دائرة المنتجين الى دائرة الجمهور المستهلك ، فاصبح قسم منه محيطا بالانتاج الادبى والفنى ، وغدا يتذوق هذا الإنتاج ويستمتع به عن وعى وبصيرة . واذا انتقلنا الى مجال الرياضة كمثل آخر وجدنا ايضا ان حركة النقد الرياضى قد اثرت فى ميادين الرياضة وخلقت وعيـا رياضيا بين الجماهير .

وفى ضوء انتاجنا التربوى المتزايد نريد أن نؤسس حركة للنقد التربوى فى مجتمعنا تحقق النمو عند المنتجين ، وتنشر الوعى وتعمقه لدى الجمهور فى هذا الميدان . ويجعل هذا ضرورة من ضرورات الجهود التربوية التزام منهج التخطيط فى التربية والتعليم كجزء من التخطيط القومي العام . ونمو الانتاج التربوى ونشر الوعى اللازم فى شئون التعليم ضرورة للتخطيط فى مراحل تكوين الخطة ووضع مقوماتها وعناصرها ، كما انه ضرورة لتنفيذ الخطة وتحقيق اهدافها .

ان قيام حركة للنقد التربوى سوف يخدم المؤلفين فى تحقيقهم لجانب كبير من الغرض الذى يؤلفون من اجله ، اذ انه ســوف يعرض لارائهم وافكارهم التى يريدون اطلاع القارىء عليها . وكم من الكتب التى الفت لم يشعر بها أحد ، مما قد يثبط همة الكاتب فى التاليف ، هذا فضـلا عما يصطنعه الناقد من وضع للرأى والفكر فى ميزان النقد المنصف . ثم اننا لا نستهدف عملية نقد الانتاج التربوى لعرض الانتاج وتقويمه من اجل المشتغلين والمتخصصين فى التربية فحسب ، وانما نسـتهدف ايضـا المشتغلين والمتخصصين فى فروع المعرفة الاخرى كرجال الاقتصـاد ، والصناعة والاجتماع وغيرها . ان حركة النقد هذه سوف تكون أداة من أدوات التكامل المعرفى بين المشتغلين بفروع العلوم والميادين الاجتماعية الاخرى وحتى لايكون الجانب التربوى جانبا « غريبا » لا يعى أمره أو يحفل بقيمته الا المتخصصون فيه . وعلى هذا النحو يصبح النقد التربوى رافدا يغذى مناشط المعرفة المختلفة ، كما يغذى الفكر التربوى نفسه .

* * *

ويعنينا فى المقام الاول ان تتجه حركتنا فى النقد اتجاها يعين على ان يصبح انتاجنا التربوى أكثر تجلية للفكر فى قضايا التربية وعملية التعليم ، واقوى كشفا لمشكلاتنا التعليمية ، وأكثر حفزا لنشاطنا فيمتد به من واقعه

الى حيث تجدد الاهداف والغايات ، ولهذا فان إهم اتجاهات الحـــركة النقدية في الانتاج التربوى وفى جوانب النشاط التربوى عامة ينبغي ان تستهدف :

١ ــ النظر الى الانتاج او النشاط التربوي في ضوء اعتبار التربية اداة من أدوات النمو الاقتصادي ومضاعفة الدخل القومي ، وان الاستثمار فيها استثمار لابد أن يلتزم قواعد الاستثمار الاقتصادي في العنصر البشري .

٢ ــ تمكين الفكر التربوى من ان يرتكز على مفاهيم وقواعد حافزة على تذويب الفوارق بين الطبقات ، وتصفية العقد المعطلة والتطلعات الجامحة المرتبطة بالاوضاع الطبقية .

٣ ــ قيام الفكر التربوى على نظرة واثقة بقدرة الانسان على التعلم ، وعلى قدرته على ارادة الحياة وإرادة التغير ، وواثقة بقدرة الانسان على صنع حضارته في عزم واهتمام .

٤ ــ قيام الفكر التربوى على أسس التعقل والرشد التى تؤكد ارتباط الاهداف المرحلية بالوسائل القائمة والتى يمكن توفيرها واستخدامها ،دون أن تغرينا شطحات التقليد ، أو الانسياق الانفعالى الى الدروب الفرعية .

٥ ــ انبثاق الفكر التربوى من الواقع الحى والتعبير عنه وعن امتداده الى مستقبل منشود لاتشده ممارسات الماضى أو حركة القصور الذاتى عن فتح آفاق جديدة حتى يصبح الفكر ثوريا وعلميا ، وحتى يقـوم بدوره الطليعى فى دفع النشاط التربوى وتطوير مضمونه وانظمته .

٦ ــ تحرير المفاهيم فى ضوء المعرفة العلمية حتى تصبح التربيـــة فىمختلفمجالاتها فنا خلاقا مبدعا يواجه تفاصيل الموقف وظلالهوخصائصه دون تمجيد أو تعصب .

٧ ــ الربط الوثيق بين الفكر التربوى والفكر فى ميادين المعـــــرفة الاخرى فى العلوم الطبيعية والاجتماعية والفلسفية سـعيا وراء تكامل الفكر التربوى ، وادراك مكانته وفعاليته فى الدائرة الكبرى للمعــــرفة الانســـــانية .

٨ ــ تحقيق الصلة العضوية بين الفكر « النظرى » والتجربة «العملية» وبين المضمون والشكل ، وبين القائم والممكن فى مجالات التربية حتى يقضى على الثنائيات الظاهرة والمستترة فى تلك المجالات .

٩ ــ تمكين الفكر التربوى من ان يكون اداة انطلاق لتحرير الجماهير

الشعبية من الخوف والقلق والخرافة حتى تمارس مسئولياتها في ثقة وكفاءة وتستمتع بحقها في طمأنينة وأمن .

١٠ ـ فتح آفاق الفكر الوطني للفكر الانساني المتجدد خصوصا « وان ارادة التغيير الاجتماعي في بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة اشبه بالمراهقة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكرى » مادامت قادرة على هضم هذا الزاد وعلى مزجه بالعصارات الناتجة من خلاياها الحية »

***

هذه دعوة لقيام حركة نقدية في الانتاج التربوى . تجد مجالها في الصحف والاذاعة والمجلات والندوات . ونرى من واجب مجلتنا هذه أن نخصص قسما خاصا بهذا النقد ، وتفتح صحائفها لعرض الكتب التربوية ونقدها ونحن على يقين من ان حركة النقد في الانتاج ستكون حركة منصفة وبناءة ومثمرة تمكننا من أن نواجه مطالب تكوين المواطن وبناء البشر مواجهة ثورية تؤكد دعائم الفكر والعمل والجهد والوجدان في حياة الانسان الفرد ، ودعائم التماسك والعدل في الكيان الاجتماعي .

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة   يناير ١٩٦٣   العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الاستاذ محمد سعيد قدري

هيئة التحرير

الاستاذ محمد خيرى حربى | الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمد نسيم رافت | الدكتور محمود البسيونى
الاستاذ رياض معوض | الدكتور محمد احمد الغنام

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادى عفيفى

مدير الصحيفة

الاستاذ محمود أحمد النجار

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الخامسة عشرة　　يناير ١٩٦٣　　العدد الثانى

فهرس العدد

تصدرها رابطة خريجى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

التخطيط الاقتصادى والاجتماعى وعلاقته بالتخطيط للتربية والتعليم

للاستاذ رياض معوض
المدير المساعد للتخطيط
بوزارة التربية والتعليم

« ان التخطيط الاشتراكى الكفء ، هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية المادية والطبيعية والبشرية ، بطريقة عملية وعلمية وانسانية لكى تحقق الخير لجموع الشعب ، وتوفر لهم الحياة والرفاهية » .

« انه الضمان لحسن استغلال الثروات الموجودة والكامنة والمحتملة ، ثم هو فى الوقت ذاته ضمان توزيع الخدمات الاساسية باستمرار ، ورفع مستوى ما يقدم منها بالفعل ومد هذه الخدمة الى المناطق التى افترسها الاهمال والعجز ، نتيجة لطول الحرمان الذى فرضته أنانية الطبقات المتحكمة المستعلية على الشعب المناضل » .

« ومن ثم ، فان التخطيط فى مجتمعنا مطالب بأن يجد حلا للمعادلة الصعبة التى يكمن فى حلها نجاح العمل الوطنى ، ماديا وانسانيا ، هذه المعادلة هى .. كيف يمكن أن نزيد الانتاج » .

من الميثاق

* * *

التقدم الاقتصادى :

تختلف الدول من حيث درجات النمو والتقدم الاقتصادى ، كما أن درجات النمو والتقدم ليست واحدة فى كل الاوقات ولا فى كل الاقاليم ، ويمكننا أن نقسم أنواع « البنيان الاقتصادى » الى قسمين هما البلاد النامية والبلاد المتخلفة .

ولقد اختلف الاقتصاديون فى اختيار معيار يعتمد عليه فى التفرقة بين البلاد النامية والبلاد المتخلفة .

على أن مظاهر التخلف الاقتصادى ترتبط فى الغالب باقتصاد الانتاج على الزراعة أو على المواد الاولية ، وترتبط بالاضافة الى ذلك بظاهرة الفقر .

وليست مشكلة التخلف مشكلة اقتصادية بحتة ، بل أن لها بالاضافة الى الجانب الاقتصادي ــ جوانب فنية وثقافية ، وسياسية واجتماعية .

ويمكن أن نرد المشاكل الاقتصادية التى تعانيها البلاد المتخلفة ، الى وجود موارد غير مستغلة ، مع عدم توفر القدرة على استغلالها ، على أنه من الممكن استغلالها بتطبيق الفن الانتاجي العلمي الحديث ، أى يمكن أن نرد المشاكل الاقتصادية ، الى عدم وجود جهاز انتاجى كاف لتشغيل الموارد المعطلة وقد تكون هذه الموارد المعطلة ، هى اليد العاملة كما هــو الحال فى أكثر بلاد الشرق الاوسط حيث يزيد السكان عن حاجة الموارد الطبيعية ، وحيث تنتشر البطالة المقنعة والبطالة الموسمية . وقد تكون الموارد المعطلة هى الموارد الطبيعية « الارض وما تحتها وما فوقها » حيث تزيد على امكانيات السكان كما هو الحال فى بلاد أمريكا اللاتينية .

وعلى ذلك فان مشاكل البلاد المتخلفة ، تختلف عن مشاكل البــلاد النامية ، اذ تتمثل هذه الاخيرة فى وجود جهاز انتاجى ضخم ، قد لايكفى الطلب الفعلى لتشغيله فالبلاد النامية تشكو من عدم وجود فرص استثمارات جديدة ، تكفى لمقابلة الادخارت المتراكمة اى انها تشكو انخفاض الميل للاستثمار ، وارتفاع الميل للادخار . وينتج عن اختلاف مشاكل البلاد المتخلفة عن مشاكل البلاد النامية ، ضرورة اختلاف السياسة الاقتصادية التى توضع للبلاد المتخلفة عن تلك المتبعة فى البلاد النامية .

ونلاحظ أن المشاكل الاقتصادية التى تعانيها البلاد المتخلفة مشاكل تعود الى البنيان الاقتصادى ذاته ، ولهذا الوضع نتيجة هامة ، تتمثل فى أن علاج مشاكل التخلف يقتضى تغيير البنيان الاقتصادى .

وأهم مشاكل البلاد المتخلفة هى :

١ ــ مشكلة السكان .
٢ ــ انخفاض المستوى العلمى والفن الانتاجى .
٣ ــ عدم ملاءمة الجو الاجتماعى للتنمية الاقتصادية .
٤ ــ عدم كفاية رؤوس الاموال العينية .
٥ ــ انخفاض الدخل القومى ومستوى الدخل الفردى .
٦ ــ البطالة .
٧ ــ التخصص فى انتاج المواد الاولية والتبعية الاقتصادية .

وبدراسة كل الظواهر المتقدمة ، يمكننا أن نردها الى عنصر واحد : هو انخفاض متوسط الدخل الفردى .

ذلك أن هذا العنصر ، هو الذى يحدد مستوى الاستهلاك ، ويحدد بالتالى الحالة الصحية ومعدل الوفاة ، كما أنه يدل من ناحية أخرى على مستوى النشاط الاقتصادى أى على مستوى الدخل القومى ، ومستوى البطالة ، وعلى مستوى الفن الانتاجى ، وعلى الجو الاجتماعى ــ لانه يرتبط بهذا كله ارتباط النتيجة بالسبب .

التنمية الاقتصادية :

وتهدف « التنمية الاقتصادية » الى تشغيل المــوارد المعطلة ، أى القضاء على البطالة والى زيادة الدخل القومى بمعدل اكبر من معدل زيادة السكان فيرتفع مستوى الدخل الفردى ، وبالتالى مستوى المعيشة .

ويمكن رفع الدخل القومى بطريقتين هما : رفع انتاجية فروع الانتاج القائمة ، وخلق مشروع انتاج جديدة عن طريق توجيه جزء من اليد العاملة من الزراعة الى الصناعة .

وليس لدينا من سبب يجعلنا نعتقد أن التنمية الاقتصادية تعتبر مرحلة حتمية من مراحل التطور . فمن استقراء التاريخ ، نجد أن بعض الجماعات قد عاشت الى الآن فى حالة بدائية متخلفة ، دون أن يسجل تاريخهـا أى تقدم .

ومعنى ذلك ، اننا لا يصح أن نعتمد على النشاط الخاص وحده فى اتمام التنمية الاقتصادية ، بل يجب أن تتدخل الدولة فى ذلك . حقيقة أن بعض البلاد التى كانت متخلفة ، قد اعتمدت فى اتمام التنمية الاقتصادية على النشاط الخاص ، غير أن ظروفها قد لا تتوافر لكل البلاد المتخلفة ، كما أن هناك دائما احتمال تحول النشاط الخاص من غير تدخل الدولة الى ذلك فان تبعية البلاد المتخلفة للبلاد النامية ، هذه التبعية التى تجعل من الاولى مصدرا للمواد الاولية الى الثانية ومستوردا للمواد الصناعية منها . تحول دون قيام البلاد المتخلفة بالتنمية الاقتصادية فمحافظة على هــذا الوضع ، غالبا ماترفض البلاد النامية معاونة البلاد المتخلفة فى التنميــة الصناعية ، وتقصر هذه المعونة على انتاج المواد الاولية والزراعية وبالاضافة الى ذلك فان منافسة صناعات البلاد النامية وهى تنتج فى ظروف انتــاج حسنة وبنفقات انتاج منخفضة لصناعات البلاد المتخلفة ، وهى تنتج فى ظروف غير ملائمة وبنفقات انتاج مرتفعة ، تعقد مشكلة التنمية .

وبمقتضى هذا الوضع ، لا يصح ترك أمر التنمية الاقتصادية للحرية الاقتصادية وللنشاط الخاص . بل يجب ان تتدخل الدولة فى وضــــع وتنفيذ سياسة التنمية الاقتصادية .

التخطيط القومى الشامل :

والتخطيط القومى ، هو الاسلوب الذى تستعين به الدولة ، لتوجيه عملية تنمية اقتصادها القومى ، وتنظيمها على نحو يجعلها فى حدود مواردها وامكانياتها المتاحة ، ويضمن تحقيقها للاهداب والآمال المعقودة عليها . ذلك انه من المتعذر على الدولة المتخلفة بمواردها وامكانياتها المحدودة أن تحقق كل ما تصبو اليه من أهداف وحاجات فى وقت واحد . ومن ثم ، يتعين عليها أن تتدبر أمرها ، وتوازن بين مالديها من موارد وامكانيات ، وبين ماتريد تحقيقه من أهداف وحاجات . وطريقها فى ذلك هو التخطيط القومى ، الذى يمكنها من حصر مواردها وامكانياتها المتاحة ، ومن التعرف على أهدافها وحاجاتها ، وترتيبها بحسب أهميتها ، ثم توجيه استغلال هذه الموارد وتلك الإمكانيات نحو تحقيق هذه الاهداف وتلك الحاجات فى توقيت زمنى ملائم . وبحيث تشمل التنمية كافة قطاعات الاقتصاد القومى المختلفة فى وقت واحد ، لضمان نمو هذه القطاعات بمعدلات متساوية ، فلا يسبق أحدها باقى القطاعات الاخرى بما يزيد مطالبه منها عن امكانياتها فيؤدى الى عرقلة نموه وتقدمه ، أو يتخلف عنها فيعوق تخلفه تقدمها ونموها .

فالتخطيط عملية تنظيمية ، يراد بها تنظيم الجهود التى ستبذل ، والاموال التى ستنفق لتنمية الاقتصاد القومى ، بدلا من الارتجال الذى يؤدى الى بذل الجهود وانفاق الاموال فيما قد لا يعود على الاقتصادالقومى بالخير المأمول .

أسس التخطيط الشامل :

ويقوم التخطيط القومى ، على مجموعة من الاسس ، والمبادىء ، أهمها :

١ ـ الاقتصاد فى استخدام الموارد الاقتصادية المتاحة ، وتجنب أى ضياع فيها بحيث يؤدى استخدام أقل قدر ممكن منها الى تحقيق أكبر ناتج ممكن .

٢ ـ التوازن بين الموارد المتاحة وبين الاستخدامات الممكنة التى تتفق مع الاهداف الاجتماعية .

٣ ـ الترابط بين المشروعات المختلفة التى يتضمنها اطار الخطة العامة للتنمية مثال ذلك أن تترابط المشروعات الخاصة بتوليد الكهرباء مع

المشروعات الخاصة بانشاء الصناعات الجديدة التى تستخدم الكهرباء فى عمليتها الانتاجية .

٤ ـ المرونة بالابتعاد عن الجمود فى رسم الخطط العامة ، بحيث يمكن تغييرها فى ضوء الظروف والاحداث التى تستجد . ونجاح عملية التخطيط يتوقف على مدى مرونة الخطط الموضوعة واستجابتها للتغيرات المستمرة التى تطرأ على ظروف المجتمع واحواله وهذا يتطلب من المخطط اعادة النظر باستمرار فى أرقامه وتقديراته التى سبق أن وضعها ، فى ضوء المعلومات الجديدة التى تتوفر له أثناء عملية التنفيذ ، والقيام بتعديلها وتصحيحها لتصبح متفقة مع الواقع ومسايرة للظروف والاحوال القائمة فعلا وقت التنفيذ .

٥ ـ تركيز عملية التخطيط القومى الشامل ، فى ادارة عليا مركزية واحدة تشرف على مجرى الحياة الاقتصادية والنشاط الانسانى بكافة فروعه ونواحيه ، ليمكن لها تبين نواحى الضعف والقصور فى البنيان الاقتصادى القومى ، وتصدر على ضوئه ما تراه من توجيهات للقضاء على الضعف أو القصور .

التخطيط والمتابعة :

لذلك فان رسم خطط شاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ليس عملا سهلا .

ويبدأ اعداد الخطة العامة عادة بتحديد الاهداف الاساسية التى ترمى اليها الدولة من التنمية ، ويعتبر زيادة الدخل القومى الهدف الاساسى لاية خطة اقتصادية بحيث يزداد الدخل القومى بنسبة معينة خلال فترة زمنية معينة ، وذلك حتى يمكن زيادة متوسط نصيب الفرد من هذا الدخل ، ويرتفع بالتالى مستوى معيشته . ومن المعروف أنه كلما زاد دخل الفرد زادت قدرته على الاستهلاك فى حدود المعقول ، كما تزداد قدرته على الادخار ، الذى يستخدم بدوره فى زيادة الاستثمار بما يساعد على التنمية المطلوبة وهكذا ..

واذا ما حددت الاهداف ، أمكن البدء فى اعداد اطار الخطة شاملة ، تضمن تحقيق الاهداف فى خلال فترة زمنية محدودة كخمس سنوات أو ثلاث سنوات ... وذلك بطريقة عملية فنية لامجال للتفصيل فيها فى هذا المقام .

كما أن عملية المتابعة يجب أن تسير الى جانب عملية « التخطيط » والغرض من عملية المتابعة ، هو استكشاف مدى تحقيق الاهداف ، والتعرف على أسباب التقدم أو عوائقه ، والعقبات التى حالت دون التنفيذ ، حتى يمكن تدارك هذه العقبات عند وقوعها ، أو التنبؤ بها قبل حدوثها .

أجهزة التخطيط القومي :

وبمقتضى القرار الجمهوري رقم ٧٨ لسنة ١٩٥٧ ، يتولى رسم سياسة التخطيط القومي في الجمهورية العربية المتحدة ومتابعة تنفيذها هيئتان :

١ ـ مجلس أعلى للتخطيط القومي ، برئاسة السيد رئيس الجمهورية ، ويتكون من عدد من الاعضاء يعينون بقرار جمهوري ، ويختص هذا المجلس بتحديد الاهداف الاقتصادية والاجتماعية للدولة .

٢ ـ لجنة التخطيط القومي وتؤلف من عدد من الاعضاء يعينون بقرار جمهوري ويكون وزير التخطيط رئيسا لها ، وتختص باعداد الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة في مختلف قطاعات الانتاج والخدمات .

وقد وضعت الخطة الخمسية الاولى ، التي بدأت من يوليو عام ١٩٦١/٦٠ وتنتهي في يونيو عام ١٩٦٥/٦٤ ، وتهدف الى زيادة الدخل القومي بمقدار ٤٠ ٪ تقريبا في نهاية السنوات الخمس .

كما ترسم حاليا الخطة الخمسية الثانية ، التي تبدأ عام ١٩٦٦/٦٥ وتنتهي عام ٦٩ / ١٩٧٠ ، وتهدف للوصول الى مضاعفة الدخل القومي بحيث يصبح ١٠٠ ٪ في عام ١٩٧٠/٦٩ عما كان عليه في سنة الاساس (أي عام ١٩٦٠/٥٩) .

الخطة الخمسية الاولى :

وقد قدرت جملة الاستثمارات اللازمة للخطة الخمسية الاولى (١٩٦٠ ١٩٦٥) بحوالي ١٦٩٧ مليون جنيه ، موزعة بين مختلف قطاعات الاقتصاد القومي بالنسب الآتية :

القطاع	اجمالي الاستثمارات (مليون جنيه)	النسبة المئوية
الزراعة والري والصرف (بما فيها المرحلة الاولى من السد العالي)	٣٩٢	٢٣ر١ ٪
الكهرباء والصناعة	٥٧٨ر٧	٢٤ر١ ٪
النقل والمواصلات والتخزين (بما فيها قناة السويس)	٢٧١ر٨	١٦ر١ ٪
الاسكان	١٧٤ر٦	١٠ر٣ ٪
المرافق العامة	٤٨ر٨	٢ر٩ ٪
الخدمات (التعليم ، الصحة .. الخ)	١١١	٦ر٥ ٪
زيادة المخزون السلعي	١٢٠	٧ ٪
المجموع	١٦٩٦ر٩	١٠٠ ٪

نتائج تنفيذ الخطة الخمسية الاولى :

وسيترتب على تنفيذ هذه الخطة الخمسية الاولى توقع النتائج الآتية :

١ ـ ينتظر زيادة الانتاج القومى من ٢٥٢٥ مليون جنيه عام ١٩٦٠/٥٩ الى ٢٦٠١ عام ١٩٦٥/٦٤ بزيادة قدرها ١٠٧٦ مليون جنيه أي بنسبة ٤٢ر٦ ٪ .

٢ ـ ينتظر زيادة الدخل القومى من ١٢٨٢ مليون جنيه عام ١٩٦٠/٥٩ الى ١٧٩٥ عام ١٩٦٥/٦٤ بزيادة قدرها ٥١٣ مليون جنيه اى بنسبة ٤٠ ٪ .

٣ ـ ينتظر زيادة الادخار القومى من ١١ ٪ من اجمالى الدخل القومى عام ١٩٦٠/٥٩ الى ٢١ ٪ فى سنة ١٩٦٥/٦٤ .

٤ ـ يتوقع زيادة الاستهلاك القومى بنسبة ٢٤ ٪ فقط ، بينما تقدر زيادة الدخل القومى بنسبة ٤٠ ٪ كما أشرنا ، وبذلك يتوفر لدينا مصدر اضافى لتمويل مشروعات التنمية فى المستقبل .

٥ ـ يتوقع زيادة عدد أفراد القوة العاملة من المدنيين بنحو ٩٠٠ الف شخص خلال فترة الخطة (٦٠ ـ ١٩٦٥) سوف تستوعبهم شتى المشروعات التى تتضمنها خطة التنمية .

٦ ـ ينتظر أن يقل العجز فى الميزان التجارى ، بنتيجة زيادة قيمة الصادرات ، وانخفاض المستورد من السلع الاستهلاكية ، نظرا لزيادة الانتاج المحلى من هذه السلع .

التخطيط فى ميدان التربية والتعليم :

التربية والتعليم ، من أهم مرافق الخدمات فى الدولة ، ان لم تكن أهمها جميعا .

فمن المسلم به أن تنمية القوى البشرية ، تسبق فى الاهمية الموارد المادية وتسبق كل اصلاح اجتماعى ، لان بناء القوى البشرية شرط ضرورى لكل تقدم فى الموارد الاقتصادية وفى الرقى الاجتماعى . اذ يعنى التعليم بالطاقة البشرية باعتبارها الدعامة الرئيسية فى قوة الدولة وتقدمها . وعلى قدر كفاية الطاقة وحيويتها ، تكون كفاية استثمار الدولة لمصادر

ثروتها ، ويكون العائدمن ثمرة نشاط أفرادها فى شتى ميادين العمـل والانتاج .

ولما كانت أمور التربية والتعليم تتصل أيضا بالمستقبل الذى لا تظهر نتائجه فيه الا بعد مرور عدد غير قليل من السنين ، فان رسم سـياسة واضحة محدودة المعالم لفترة معينة من السنين ، أمر لابد منه فى التربية والتعليم وهو كفيل بأن يؤتى نتائج طيبة .

لذلك أعد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة يرتكز على احتياجات البلاد من القوى البشرية ، ويعد الوسـائل والامكانيات لمقابلة هذه الاحتياجات فى برنامج مرسوم واضح المعالم محدد الخطوات .

الخطة الخمسية الاولى للتربية والتعليم :

وقد عرفنا انه فى الخطة الخمسية الاولى ، قد خص قطاع الخدمات (التربية والتعليم والصحة ... الخ) ١١١ مليـونا من الجنيهات ، كان نصيب المشروعات الجـديدة فى التربية والتعليم منها ٥ر٤٢ مليـونا من الجنيهـات .

وقد بنيت الخطة الخمسية الاولى على أسـاس التوسع فى جميـع مراحل التعليم وانواعه على النحو التالى :

١ ـ فى المرحلة الابتدائية :

يحتاج تنفيـذ مشروع السـنوات الخمس للتعليم الابتـدائى الى ١٩٨٧٦٧٧٤ جنيها (زيادة عما صرف فعـلا فى التعليم الابتدائى عام ٦٠/٥٩) ويتضمن ذلك :

ـانشاء ٦٥٠ مدرسة ابتدائيـة جديدة بواقع ١٣٠ مدرسـة جديدة سنويا ، منها ٦٠ مدرسة بكل منها ٦ فصول ، و ٧٠ مدرسة بكل منهـا ١٢ فصلا .

ـ زيادة عدد الفصول بمقدار ١٤٦١٠ فصول ، حتى يصل عددها الى ٦٧٤١٦ فصلا عام ٦٥/٦٤ .

وبذلك يزيد عدد التلاميذ فى نهاية سنوات المشروع (٦٥/٦٤) من ٢٤٥٢٣٧٧ تلميذا عام ٦٠/٥٩ الى ٣٥٠٤٠٠٠ تلميذ عام ٥٦/٦٤ .

وقد لوحظ عند تنفيذ الخطة فى سنواتها الثلاث الاولى ، عـدم امكان

بناء مدارس جديدة بالعدد الذى كان مقدرا بالخطة لعقبات منها ارتفاع أسعار مواد البناء ، لذلك تقرر بصفة مبدئية الاخذ بنظام الفترتين (الصباحية والمسائية) حتى يمكن تنفيذ خطة التوسع فى التعليم الابتدائى بحيث تستوعب المدارس جميع الاطفال الملزمين بنسبة ١٠٠ ٪ فى نهاية أعوام الخطة الخمسية الثانية (١٩٧٠/٦٩) .

(٢) فى المرحلة الاعدادية العامة :

المرحلة الاعدادية هى المرحلة الوسطى بين التعليم الابتدائى والثانوى بنوعيه (العام والفنى) .

وقد اتخذت نسبة قبول قدرها ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية أساسا للتخطيط للمرحلة الاعدادية العامة فى الخطة الخمسية الاولى .

وفيما يلى بيان التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائيـــة ، ونسبة المقبولين أو المنتظر قبولهم بالمرحلة الاعدادية (عام وفنى بأنواعه) :

المنتهون من المرحلة الابتدائية	بيان التلاميذ المقدر قبولهم بالتعليم الاعدادى العام والفنى				
	عام	صناعى	زراعى	تجارى	جملة
٦٠/٥٩ ٣١٨ر٨٤١	٦١/٦٠ ٦٣ر٧٦٨ ٢٠ ٪	١٠ر٦٤٢ ٣ر٢ ٪	٣ر٤٩٣ ١ر٨ ٪	٢ر٩٥٤ ٠ر٥ ٪	٨٠ر٨٥٧ ٢٥ر٩ ٪
٦١/٦٠ ٣٤٩ر٣٧٦	٦٢/٦١ ٦٩ر٨٧٥ ٢٠ ٪	٩ر٧٤٠ ٢ر٨ ٪	٢ر٧٦٨ ٠ر٨ ٪	٢ر٤٥٤ ٠ر٧ ٪	٨٤ر٨٣٧ ٢٤ر٣ ٪
٦٢/٦١ ٣٦٩ر٧٤٨	٦٣/٦٢ ٧٣ر٩٤٩ ٢٠ ٪	١١ر٦٩٩ ٣ر٢ ٪	٣ر٥٧١ ٠ر٩ ٪	٣ر٢٧٦ ٠ر٩ ٪	٩٢ر٤٩٥ ٢٥ ٪
٦٣/٦٢ ٣٤٨ر٠٥٧	٦٤/٦٣ ٧٦ر٥٧٢ ٢٢ ٪	١٣ر١٠٧ ٣ر٧ ٪	٤ر٧٧٥ ١ر٤ ٪	٤ر٢٣٠ ١ر٢ ٪	٩٨ر٦٨٤ ٢٨ر٣ ٪
٦٤/٦٣ ٤٢٩ر٥٠٢	٦٥/٦٤ ٨٥ر٩٠٠ ٢٠ ٪	١٤ر١٩٥ ٢ر٣ ٪	٥ر٤٠٢ ١ر٣ ٪	٥ر٣٠٠ ١ر٢ ٪	١١٠ر٧٥٢ ٢٥ر٨ ٪
الجملة **١ر٨١٥ر٥٢٤**	**٢٧٠ر٠٦٤** **٢٠ر٤ ٪**	**٥٩ر٣٨٣** **٣ر٢ ٪**	**٢٠ر٠٠٩** **١ر١ ٪**	**١٨ر٢١٤** **١ ٪**	**٤٦٧ر٦٧٠** **٢٥ر٧ ٪**

وتبلغ التكاليف الجديدة للتوسع فى التعليم الاعدادى فى الخطةالخمسية الاولى ٣ر٧٥٦ر٥٧٩ جنيها .

(٣) فى المرحلة الثانوية العامة :

رسمت الخطة الخمسية الاولى للمرحلة الثانوية العامة على اساس الحاق من تتوفر فيهم الاستعدادات والقدرات من المنتهين من المرحلة الاعدادية بالمرحلة الثانوية العامة .

وذلك قيمة مقابل التوسع فى المرحلة الثانوية الفنية .

وفى الصفحة المقابلة بيان بعدد الطلاب المقدر حصولهم على الشهادة الاعدادية العامة والمنتظر قبولهم بالتعليم الثانوى العام وما فى مستواها من سنة ٦٠ / ١٩٦١ حتى سنة ٦٤ / ١٩٦٥ :

ومن هذه الارقام يتضح التوسع التدريجى فى خطة التعليم الثانوى الفنى لتخريج فنيين ذوى مؤهلات متوسطة وقصر القبول فى الثانوى العام على العناصر الممتازة علميا من بين المنتهين من المرحلة الاعدادية .

(٤) فى التعليم الفنى :

بنيت الخطة على أساس العمل على سد حاجة البلاد من الايدى العاملة والفنية فى الميادين المختلفة ، فاتجهت الخطة الى تعديل التوازن بين التعليم الثانوى العام والفنى ، بحيث يحد من افتتاح الفصول الجديدة فى الثانوى العام ، فى مقابل التوسع فى افتتاح فصول جديدة ومدارس جديدة فى الثانوى الصناعى والزراعى والتجارى ، كما فتحت أبواب التعليم الفنى أمام البنات .

وتتجه مشروعات التعليم الفنى الى تحقيق الاكتفاء الاقتصادى الذاتى وذلك عن طريق أعداد الادارة البشرية الاقتصادية اعدادا يكفل لها الكفاية الفنية والقدرة الانتاجية واستغلال موارد البلاد النباتية والحيوانية والمعدنية .

ولذلك قامت الخطة الخمسية الاولى على أساس انشاء مدارس فنية (تجارية وزراعية وصناعية) جديدة فى المدن التى تحتاج اليها ، وزيادة عدد المقبولين بالتعليم الفنى بانواعه عاما بعد عام ، كما يتضح من الجدول الآتى :ــ

نوع التعليم	٦٠/٦١	٦١/٦٢	٦٢/٦٣	٦٣/٦٤	٦٤/٦٥	الجملة
اعدادى صناعى	١٠ر٦٤١	٩ر٧٤٠	١١ر٦٩٩	١٣ر١٠٧	١٤ر١٩٥	٥٩ر٤٧٣
اعدادى زراعى	٣ر٤٩١	٢ر٧٦٨	٣ر٥٧١	٤ر٧٧٥	٥ر٤٠٢	٢٠ر٠٠٩
اعدادى تجارى	٢ر٩٥٤	٢ر٤٥٤	٣ر٢٧٦	٤ر٢٣٠	٥ر٣٠٠	١٨ر٢١٤
ثانوى صناعى	٧ر١٣٤	٧ر٤٤٤	٧ر٤٨٩	٨ر٣٧٢	٨ر٩١٥	٣٩ر٢٥٤
ثانوى زراعى	٢ر٨٦٥	٢ر٩١٠	٣ر٨٠٤	٤ر٧٣٤	٤ر٧٥٢	١٩ر٠٦٥
ثانوى تجارى	١٠ر١٤٦	١٠ر١٤٦	١٠ر٠١٤	٩ر٥١٠	٩ر٦٠٠	٤٩ر٤١٦

المقدر حصولهم على الشهادة الاعدادية العامة	المقدر قبولهم بالثانون العام والفنى بانواعه ودور المعلمين						جملة
	ثانوى عام	نسوى	صناعى	زراعى	تجارى	معلمات ومعلمين	
٦٠/٥٩ ٧٦٫٨٠٠	٦١/٦٠ ٣٣٫٠٢٤ ٤٣٪	٣٫٠٧٢ ٤٪	٧٫١٣٤ ٩٫٢٪	٢٫٨٦٥ ٣٫٨٪	١٠٫١٤٦ ١٣٫٢٪	٨٫٥٧٤ ١١٫٢٪	٦٤٫٨١٥ ٨٤٫٤٪
٦١/٦٠ ٦٠٫٦٩٥	٦٢/٦١ ٢٧٫٩٢٠ ٤٥٪	٢٫٤٢٨ ٤٪	٧٫٤٤٤ ١٥٪	٢٫٩١٠ ٤٫٤٪	١٠٫١٤٦ ١٦٫٥٪	٩٫٧٥٠ ١٨٪	٦٠٫٥٩٨ ٩٩٫٩٪
٦٢/٦١ ٦١٫٩٢١	٦٣/٦٢ ٢٨٫٤٨٤ ٤٦٪	٢٫٤٧٧ ٤٪	٧٫٤٨٢ ١٢٫٢٪	٣٫٨٠٤ ٦٫١٪	١٠٫٠١٤ ١٦٫١٪	٦٫١٦٧ ٩٫٩٪	٥٨٫٤٣٥ ٩٤٫٣٪
٦٣/٦٢ ٧٠٫٦٣٣	٦٤/٦٣ ٢٨٫٩٦٠ ٤١٪	٢٫٨٣٥ ٤٪	٨٫٢٧٢ ١١٫٧٪	٤٫٧٣٤ ٦٫٧٪	٩٫٥١٠ ١٣٫٥٪	٧٫١٤٤ ١٠٫١٪	٦١٫٤٥٥ ٨٧٪
٦٤/٦٣ ٧٩٫٢٥٦	٦٥/٦٤ ٣٠٫٩١٠ ٣٩٪	٣٫١٧٠ ٤٪	٨٫٩١٥ ١١٫٤٪	٤٫٧٥٢ ٦٫١٪	٩٫٦٠٠ ١٢٫١٪	٦٫٨٨٥ ٨٫٤٪	٦٤٫٢٣٢ ٨١٪
الجملة ٣٤٩٫٣٠٥	١٤٩٫٢٠٨ ٤٢٫٨٪	١٣٫٩٨٢ ٤٪	٢٩٫٢٥٤ ١١٫٣٪	١٩٫٠٦٥ ٥٫٤٪	٤٩٫٤١٦ ١٤٫١٪	٣٩٫٧٦٥ ١١٫٤٪	٣١٠٫٨٨٠ ٨٨٫٩٪

وتبلغ تكاليف التوسع الجديد فى التعليم الفنى خلال سنوات الخطة الخمسية حوالى ١٤٦ر٠٩٣ر١٧ جنيها .

(٥) فى اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية :

يتطلب تنفيذ خطة التوسع فى التعليم الابتدائى ، وضع تخطيط شامل لتوفير المعلمين ، حتى يتلاءم عدد الخريجين من دور المعلمين والمعلمات فى كل سنة، مع العدد الذى تحتاج اليه المدارس الجديدة .

ويلزم مشروع السنوات الخمس الاولى ٣٩٫٧٦٥ مدرسا ومدرسة تبلغ تكاليف اعدادهم ٣٣٢ر٨٨٤ر٢ جنيها .

(٦) فى خطة المبانى المدرسية :

أدرج لمشروع السنوات الخمس الاولى مبلغ ٠٠٠ر٠٧٠ر٧ جنيه للمبانى الجديدة للمدارس الابتدائية و ٠٠٠ر٦٧٢ جنيه لبناء ٥٦ مدرسة اعدادية جديدة و ٠٠٠ر٤٦٣ جنيه لبناء ١١ مدرسة ثانوية جديدة .

أما فيما يختص بالتعليم الفنى ، فان تكاليف المبانى والتجهيزات تفوق بكثير تكاليف التعليم العام .

لذلك خص مبانى التعليم الفنى الاعدادى ٠٠٠ر١٦٩ر٤ جنيه لبناء ٣٨ مدرسة ثانوية صناعية وتجارية وزراعية .

وخص مبانى التعليم الثانوى الفنى ٤٠٠ر٢٤٧ر٢ جنيه لبناء ٢٨ مدرسة ثانوية صناعية وتجارية وزراعية .

مشروع الخطة الخمسية الثانية للتربية والتعليم :

وقد وضع مشروع مبدئى للخطة الخمسية الثانية للتربية والتعليم تبدأ عام ١٩٦٦/٦٥ وتنتهى عام ١٩٧٠/٦٩ .

وقد روعى فيها ماقام فى وجه الخطة الخمسية الاولى من عوائق عند التنفيذ كما روعيت فيها الاسس التى أوردها الميثاق الوطنى .

وأهم الاسس التى بنيت عليها الخطة الخمسية الثانية ما يأتى :

(١) فى المرحلة الابتدائية :

تصل نسبة القبول من الملزمين الى ١٠٠ ٪ عام ١٩٧٠/٦٩ — بحيث تتدرج من ٧٨٫٤ ٪ عام ١٩٦٥/٦٤ وفقا لما يلى :

فى عام ٦٦/٦٥	٨٢ر٦٪
فى عام ٦٧/٦٦	٨٦ر٤٪
فى عام ٦٨/٦٧	٩٠ر٣٪
فى عام ٦٩/٦٨	٩٤ر٣٪
فى عام ٧٠/٦٩	١٠٠ ٪

وهذا يتطلب انشاء فصول جديدة فى المرحلة الابتدائية خلال سنوات الخطة الخمسية الثانية قدرها ٢٥٠٢٠ فصلا ، وبذلك تبلغ جملة فصول المرحلة فى نهاية الخطة ٩٣٧٠٤ فصول . وتبلغ تكاليف الفصول الجديدة خلال السنوات الخمس ٥٥٠ر٧١٢ر٣٢ جنيها .

(٢) فى المرحلة الاعدادية العامة :

تصل نسبة القبول بالمرحلة الاعدادية العامة فى عام ٧٠/٦٩ الى ٢٣٪ من المنتهين بالمرحلة الابتدائية ، وذلك فى حدود امكانيات اعداد المدرسين مع مراعاة حاجة المدارس الاعدادية الفنية ، واعتبرت النسب التاليـــة كأساس لتخطيط القبول بالمرحلة الاعدادية العامة .

فى عام ١٩٦٦/٦٥ يقبل ٢٠ ٪ من تلاميذ الصف الثانى فى عام ٦٥/٦٤
فى عام ١٩٦٧/٦٦ يقبل ٢١ ٪ من تلاميذ الصف الثانى فى عام ٦٦/٦٥
فى عام ١٩٦٨/٦٧ يقبل ٢٢ ٪ من تلاميذ الصف الثانى فى عام ٦٧/٦٦
فى عام ١٩٦٩/٦٨ يقبل ٢٢ ٪ من تلاميذ الصف الثانى فى عام ٦٨/٦٧
فى عام ١٩٧٠/٦٩ يقبل ٢٣ ٪ من تلاميذ الصف الثانى فى عام ٦٩/٦٨

وسيبلغ عدد الفصول الجديدة فى الخطة الخمسية ٩٩٥ر٣ فصلا . كما سيبلغ عدد التلاميـــذ المقبولين فى الخطة الثانية ٢٠٤ر٥٥٧ تلاميـــذ مقابل ٠٦٤ر٣٧٠ تلميذا فى الخطة الاولى . أى بزيادة قدرها حوالى ٥٠٪ وتبلغ جملة تكاليف الفصول والمدارس الجديدة فى الخطة الثانية للمرحلة الاعدادية العامة ٩١٦ر٨١٢ر١٨ جنيها .

(٣) فى المرحلة الثانوية العامة :

خطط مشروع المرحلة الثانوية العامة فى الخطة الخمسية الثانية على أساس قبول نسبة حوالى ٤٠ ٪ ممن ينجحون فى الشهادة الاعدادية العامة بالمدارس الثانوية العامة .

وهذه الخطة تتطلب انشاء فصول جديدة بالمرحلة الثانوية العامة على النحو التالى :

تزيد فصول الصف الاول	٥٦٥ فصلا فى الخمس سنوات
تزيد فصول القسم الادبى	٢٢٣ فصلا فى الخمس سنوات
تزيد فصول القسم العلمى	١٠٠٧ فصلا فى الخمس سنوات
المجموع	١٧٩٥ فصلا جديدا

كما وضع فى الشروع قبول ٤ ٪ من مجمـوع من ينتظر نجاحهم فى الشهادة الاعدادية العامة بالثانوى النسوى . ومن المقرر قبول ٢١ر٦٦٩ طالبة مقابل ١٣ر٩٧٢ طالبا فى الخطة الاولى . وهذا يتطلب ٢١٨ فصلا جديدا بالثانوى النسوى .

وبذلك تبلغ تكاليف الخطة الخمسية الثانية للتوسع فى التعليم الثانوى العام والنسوى ١٢ر٤٣٩ر٨٥٨ جنيها .

(٤) فى التعليم الفنى :

وضعت الخطة الخمسية الاولى للتعليم الفنى على اساس استكمال المدارس الثانوية الفنية بعواصم المحافظات ، ثم توزع خدمات المرحلة الاعدادية الفنية على الاسس التالية :

— المراكز التى يزيد عدد سكانها عن ٢٠٠ر٠٠٠ نسمة تنشأ بها ثلاث مدارس اعدادية فنية بانواعها (صناعية وتجارية وزراعية) .

— المراكز التى لا يقل عدد سكانها عن ١٨٠ر٠٠٠ نسمة تنشأ بهـا مدرستان لنوعين من التعليم الفنى احداهما صناعية .

— المراكز التى لا يقل عدد سكانها عن ١٠٠ر٠٠٠ نسمة تنشأ بهـا مدرسة صناعية .

أما فى الخطة الخمسية الثانية ، فقد رؤى اعادة النظر فى الشعب المتخصصة بالتعليم الفنى ، مع انشاء اقسام ثانوية صناعية ، وزراعية بالمدارس الاعدادية القائمة فى عام ٦٤/٦٥ بعواصم المراكز اختزالا للتكلفة .

وتطبيقا لذلك خطط المشروع على أساس :

الفصول الجديدة	نوع التعليم	فصول النمو
زيادة ٣٥٢ فصلا	فى الاعدادى الصناعى	منها ٢٩٣ فصلا للنمو
« ٤٧ «	فى الاعدادى الفنى للبنات	« ٣٩ « «
« ١٧ «	ملحقة بالمصانع	« ٦ « «
« ١٧٦ «	بالاعدادى الزراعى	« ١٥٨ « «
« ١٢٥ «	بالاعدادى التجارى	« ١١٩ « «
« ٢٨٧ «	بالثانوى الصناعى	« ١٨٩ « «
« ٦٤ «	بالثانوى الفنى بنات	« ٤٤ « «
« ١٨١ «	بالثانوى الزراعى	« ١٢١ « «
« ١١٤ «	بالثانوى التجارى	« ٧٢ « «

اما فى المرحلة الثانوية الفنية ففصول التوسع فى الخمس السنوات هى :

٩٨ فى الصناعى
٢٠ فى الفنى بنات
٦٠ فى الثانوى الزراعى
٤٢ فى الثانوى التجارى

وتبلغ التكاليف الكلية للتوسع الجديد فى التعليم الفنى فى الخطة الخمسية الثانية ١٤٫٣٣٥٫٢٨٨ جنيها .

(٥) فى اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية :

ان تخطيط اعداد المعلمين مرتبط كل الارتباط بحاجة التعليم الابتدائى من المعلمين والمعلمات فى سنوات الخطة .

ولما كان عدد الفصول الجديدة بالخطة الثانية ٢٥٠٢٠ فصلا فانه يلزمها ٣٠٠٢٥ معلما ، باعتبار ١٫٢ معلما للفصل ، ويضاف أليهم ٩٤٧٥ معلما بواقع ٢ ٪ من جملة عدد المعلمين القائمين بالتدريس (كاحتياطى) .

وتطبيقا لذلك تحددت الاعداد الواجب قبولها بدور المعلمين والمعلمات ابتداء من عام ٦٣/٦٢ حتى نهاية الخطة الخمسية الثانية وذلك لسد الاحتياجات المشار اليها . ويتطلب تنفيذ الخطة انشاء ٤٣٨ فصلا جديدا بدور المعلمين والمعلمات تبلغ تكاليفها ٤٫٥٨٥٫٧٥٦ جنيها .

(٦) فى خطة المبانى المدرسية :

أمكن تنفيذ مشروعات التعليم فى الخطة الخمسية الاولى ، بالرغم من تأخير تنفيذ مشروعات المبانى المدرسية عن التوقيت الزمنى المرسوم لها . ولقد كان من اهم معوقات تنفيذ عمليات المبانى طول اجراءات الاستيلاء على المواقع المختارة ، كما كان ارتفاع أسعار التكلفة عن السعر الذى تحدد فى الخطة عاملا هاما فى ارجاء التعاقد على كثير منها .

ولقد وضع مشروع الخطة الخمسية الثانية للمبانى المدرسية على النحو الذى يتلافى عقبات التنفيذ ، وستتكلف ٣٢٫٢٩٥٫٩٠٠ جنيه .

التخطيط لتحسين العملية التربوية والتعليمية :

على أن التخطيط للتربية والتعليم لا يقتصر على التوسع فقط فى شتى مراحل التعليم وأنواعه وفقا لاحتياجات البلاد ومطالب خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، بل لابد ان يشمل أيضا تحسين العملية التربوية التعليمية على النحو الذى يؤدى الى تحقيق الاهداف المرسومة .

وبعبارة أخرى ، لايجب أن يقتصر التخطيط على (الكم) بل يمتد الى العناية (بالكيف) .

ولقد كانت نقطة البداية فى نهضتنا التعليمية ، منذ قيام الثورة ، ان نفطن الى أن التعليم لا يقوم على مجرد الكم ، وانما العبرة بتحسين الكيف ، وتحديد الهدف السديد ، واعداد الوسائل والامكانيات الكفيلة بتحقيق هذا الهدف .

واصبحت التربية فى جمهوريتنا العربية ، ثورة تتناول أهداف التعليم ووسائله .

لم نعد نقنع فى التعليم بمدارس وابنية وكتب وزيادة فى الارقام ، ولم نعد نقنع بالكم وحده ، بل بالكيف ، فكانت ثورة تربوية شاملة ، تهدف الى بناء أجيال صاعدة وشخصيات متكاملة العقل والروح والبدن ، قوية الاخلاق والمبادىء ، واعداد الرجال القادرين على النهوض بالمشروعات العمرانية ، والمتخصصين فى شتى نواحى التنمية الاقتصادية فى ميادين الصناعة والزراعة والتجارة .

تخطيط ثورى شامل ، استلزم ثورة فى الخطط الدراسية ، ومحتويات المناهج والكتب ومعينات التدريس ، وسائر وسائل التعليم .

توجهت المناهج عامة الى العناية بالدراسات القومية والاجتماعية ، بما يدعم مفاهيم القومية العربية فى نفوس الناشئة ، ويجعلها مدعمة الاركان قوية الدعائم ، ووجهت الى الاهتمام بالتعاون ، روحا واسلوبا ، تدعيما لمبادىء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى وأدخلت مادة الفتوة فى المرحلة الثانوية وما فى مستواها ، حتى تتشبع روح الجيل الصاعد بالتضحية والفداء ، وتتشرب مبادىء النظام وتسهل تعبئتها عندما تقتضى الضرورة الدفاع عن الوطن والمحافظة على كيانه ، ووجهت المناهج الى جانب ذلك ، التوجيه الوظيفى الملائم لكل مرحلة تعليمية .

ففى مناهج التعليم الفنى ، أدخلت مواد جديدة ، تعاون على الانتفاع بخريجى هذا النوع من التعليم ، فى مشروعات البلاد العمرانية والاقتصادية فأدخلت مادة الصحة المهنية ، وقوانين العمل والعمال ، وأسس التعامل التجارى ، والاسعافات الاولية ومادة التعاون وأساليبه ، الى جانب الاهتمام باعداد المتخصصين اللازمين لحاجة التصنيع والمشروعات الجديدة ، وتوزيع الشعب المهنية وفق احتياجات البلاد الى كل فرع منها .

وتناول التطور مناهج التعليم الثانوى العام ، فأدخلت الدراسات العملية التى تهيىء لابنائنا احترام العمل اليدوى ، واستغلال خبراتهم بما

يعود عليهم بالنفع ، وأدخلت المواد العملية التى تتمشى مع تطور العلوم فى عصر الذرة كالاقتصاد والفلك والجيولوجيا ، كما وجهت العناية الى التربية القومية والدينية والسلوكية ليكون الطالب متكامل الشخصية ، وعضوا نافعا فى مجتمعه وبلاده .

كما وجهت العناية بوسائل تعليم أبنائنا فى القاعدة الشعبية ، واصلاح طرق التدريس للاطفال ، واعداد الكتب التى تجمع بين النفع والتشويق .

وعنى التخطيط بتعليم الفتاة ، فأتاح الفرص المتكافئة للفتيات فى جميع مراحل التعليم ، مع محاولة الانتفاع بالعنصر النسوى فى ترقية مستويات التعليم وميادين الانتاج وحاجة الميدان الصناعى والتجارى .

كما عنى التخطيط للتربية والتعليم بالشواذ ، مع رعاية المتفوقين وتهيئة السبل لابراز كامن مواهبهم وتوجيهها والاستفادة منها ليكونوا قادة لمجتمعهم الجديد مع العناية بالرعاية الصحية ، والتربية الرياضية والاجتماعية ، وتوفير وسائل رعاية الشباب ومعسكرات العمل ليفيد منها الشباب بدنيا واجتماعيا ورياضيا وعلميا .

ورسمت الخطط للعناية بالمكتبات المدرسية ، والمكتبات العامة ، لتوفير وسائل الاستزادة من العلم والتعمق فيه .

ووضعت الاسس لأستغلال المدارس الى أقصى طاقاتها ، بحيث يستفيد منها المجتمع بجميع طبقاته ، وبحيث تصبح المدرسة مركزا للخدمة العامة فى البيئة التى تعيش فيها .

وتطلب هذا التخطيط ، الاستفادة من خبرات الدول التى سلكت من قبلنا طريقها نحو الحرية والاستقلال والنهوض ، فرسمت المخططات لايفاد البعثات الى جميع البلاد التى نستطيع ان نستفيد من خبراتها ومجالات تخصصاتها ، فى الشرق والغرب على السواء ، دون الاقتصار على انجلترا وأمريكا كما كان الحال فى العهود البائدة ، فتوفد البعثات الى الاتحاد السوفييتى والمانيا والمجر وتشيكوسلوفاكيا وغيرها ، لتنهل العلم من مصادره المختلفة فى مختلف بلاد العالم .

كما رسمت المخططات للعلاقات الثقافية ، وتبادل المعونات الفنية بارسال الوفود الى جميع شعوب الارض ، وانشاء المراكز الثقافية تدعيما للصلات بين الجمهورية العربية المتحدة وشقيقاتها العربيات ، وانشاء المكاتب الثقافية فى أفريقية وآسيا وأوروبا والامريكيتين .

* * *

وبذلك يكـــون التخطيط للتربية والتعليم متمشيا مـــع التخطيط الاقتصادى والاجتماعى للدولة ، ولا يكون قاصرا على التوسع الكمى ، بل ترسم المخططات أيضا لتحسين العملية التربوية التعليمية والتطور بها فى الاهداف والخطط والمناهج والكتب والمعينات ، وكل مامن شأنه دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الى الامام ، والنهوض بالبـلاد فى خطى حثيثة ، وبمقتضى تخطيط قومى علمى مندعم الاركان ، ووفقا لما ورد بالميثاق الوطنى من أن « التخطيط الاشتراكى الكفء ، هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية ـ المادية والطبيعية والبشرية ـ لكى تحقق الخير لجموع الشعب ، وتوفر لهم حياة الرفاهية » .

القيم الفنية والتربوية فى الفنون الإسلامية

الاستاذ أبو صالح الالفى
كبير مفتشى التربية الفنية

التربية الفنية من المواد الدراسية التى تلعب دورا هاما وأساسيا فى العملية التربوية ، كما انها تؤدى دورا يوازى ما تؤديه المواد الدراسية الاخرى ، لانها تحقق للطلاب نمو شخصياتهم وتكاملها سواء من حيث القدرات الخاصة او من حيث الصحة النفسية أو من حيث اعدادهم للحياة اعدادا صحيا سليما . وكل هذا هو غاية التربية وغاية المدرسة ورسالة المعلمين جميعا .

والتربية الفنية حينما تنمى القدرة على التعبير انما تكون شخصيات الطلاب وتؤكد سلوكهم الاجتماعى الطيب علاوة على تنمية المهارات الفنية المختلفة عندهم وهذا يؤدى الى تكوين القيم الاشتراكية لدى الطلاب اثناء الممارسة العملية فى مجالات الفنون المختلفة .

من أجل ذلك فان أهم المصادر التى نعتمد عليها فى تحقيق اهداف التربية الفنية والتى يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه هى اتاحة الفرصة للمتعلم كى يعبر عن نفسه وخواطره وأحاسيسه ، على أنه ينبغى أن لا نقف ابدا عند هذا الحد وانما يجدر بنا أن نزود المتعلم بمصادر تتيح له فرص النمو الحقيقى ، ومن هذه المصادر « الطبيعة » ، ينبغى دائما أن يتجه الى الطبيعة ليستلهمها ويتذوقها ويدرك ما فيها من قيم تشكيلية ونظم جمالية تساعده على التعبير السليم والتشكيل الجديد والصياغة الجمالية المبتكرة فتتحقق شخصيته وتسمو عواطفه ومشاعره .

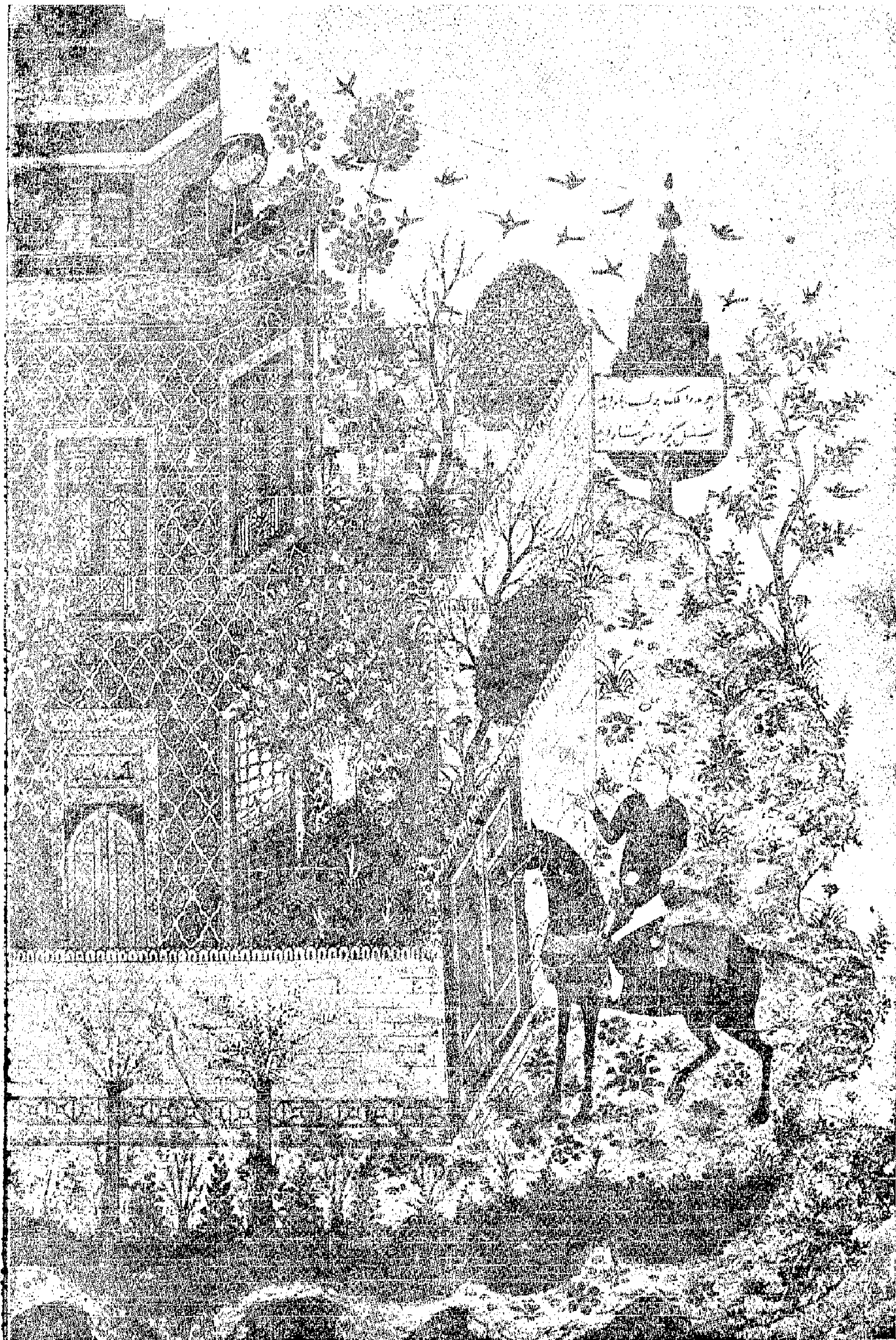
والطبيعة مصدر رئيسى من المصادر التى نعتمد عليها فى التربية الفنية وهناك مصدر آخر هو « التراث الفنى » ذلك لاننا نعلم انه ينبغى أن نستفيد مما وصل اليه السلف من تفوق فنى وتقدم حضارى ، واذا لم نستفد مما خلفه لنا السلف فمعنى ذلك اننا نبدأ من جديد ، ولو أن الناس جميعا فى كل عصر من العصور يبدأون من جديد لما تطورت الحياة ولما نمت وانما الاصل أن نبدأ من حيث انتهى الغير وأن نستفيد دائما من التراث السابق ونضيف عليه اضافات جديدة — لهذا كانت دراسة التراث مهمة جدا فى التربية الفنية ، التراث الفنى بكل ما فى هذه الكلمة من معان ، التراث الفنى الانسانى والتراث الفنى المحلى ، ومن الطبيعى أن نعطى عناية خاصة للتراث الفنى القومى كالفن المصرى القديم والفن القبطى والفن العربى .

وتراثنا من الفنون الاسلامية غنى بالاصالة الفنية العميقة ككل فن من فنون الحضارات الانسانية التى ينبغى التعرف على فلسفتها وأهدافها ومقوماتها . وعلى ذلك لا بد أن يقف الطلاب على الخطوط العريضة التى قام عليها الفن الاسلامى العربى ولا بد أن تصبح خبرتهم ومعرفتهم بهذا الفن مكتملة الجوانب حتى يستطيعوا تفسير ما يرونه من مظاهر وآثار فنية ذات قيمة تجعلهم أكثر ادراكا للقيم الابتكارية والتعبيرية .

ان الفن الاسلامى فن يعتمد على الهندسة والحساب ويفسر ذلك غرام الفنان الاسلامى بالزخارف الهندسية الرائعة لدرجة أن بعض المتخصصين يضيعون أياما لكى يصلوا الى الاصول الهندسية للزخارف الاسلامية . كما أن التصوير الاسلامى فى كثير من جوانبه يعتمد على التكوين الهندسى فهو اذن فن هندسى يقدم لنا معادلات هندسية ذات جمال اخاذ فى تناسقها وتوازنها .

وهناك ظاهرة اخرى فى الفن الاسلامى هى انه فن تجريدى لايرتبط بالواقع المرئى ابدا ولا يلتزم به ، انما هو يستلهم الواقع المرئى ويحرفه وينسقه حتى يكاد يفقد علاقته الاصيلة بالطبيعة ، وقد كان النقاد يأخذون عليه بعده عن الطبيعة وتحريفها جاعلين مثلهم الاعلى الفن الاغريقى والفنون التى سارت على هديه ، هذه الفنون التى جعلت هدفها تقليد الطبيعة تقليدا بحتا عن طريق التماثيل والصور . ولم ينل التعبير التجريدى عنايتهم الا فى الفنون المعاصرة التى تهدف الى الوصول الى تعبيرات تشكيلية لا تلتزم بالواقع المرئى ، ولقد اتجه الفنان العربى هذا الاتجاه لان الفن الاكاديمى الذى يقوم على تقليد الطبيعة استنفد اغراضه مما جعل الفنان يشعر بما فيه من جمود متجها باحساسه ووجدانه الى البحث عن مجالات جديدة للتعبير الفنى فانطلق الى تصوير متحرر ذى مزاج جديد ملىء بالابتكار الفنى متجها الى الفنون البدائية التلقائية والفنون الشرقية الاصيلة ، واقبل عليها يدرسها دراسة تحليلية معجبا بخروجها على المألوف وما تشتمل عليه من ابتكار وتحرر وهكذا سار الفن المعاصر وراء مذهب التجريد الذى كان من مقومات الفن الاسلامى .

على ان التجريد فى الفن الاسلامى تجريد منبعث من القلب ــ لا من دراسة عقلية ونظريات تدون فى كتب ، ومن الامور الجديرة بالملاحظة ان الفن الاسلامى استطاع أن يوجد بين الفنون التى كانت موجودة فى منطقة الشرق الاوسط وأن يطبعها بطابع واحد مميز فيه خصائصها القديمة المشتركة بعد ان تبلورت فى صورة جديدة ، ولكن الشخص الذى ينظر نظرة عميقة يستطيع أن يجد ان جذور الفن الاسلامى قد امتدت فى ظل الحضارة الاسلامية ، وأن السرعة التى تمت بها هذه الوحدة الفنية تدل



حبيبـان

من مخطوط من منظومات خواجو الكرماني البريطاني تاريخه سنة ٧٩٩ هـ   عن مارتن

على وحدة فكرية قديمة مشتركة . ونستطيع أن نضرب لذلك مثلا ببلاد الشام وهى أقرب المناطق الى أوروبا والتأثر بالهلينية ، ولقد جلب الاغريق والرومان معهم اتجاهات فنية تستهدف تمثيــــل الطبيعة والاغراق فى تمثيلها تمثيلا حرفيا ، فالرخام كانوا يحاكــون به الجسم البشرى ومع ذلك وبالرغم من أنهم جلبوا هذه الاتجاهات الى منطقة الشرق الاوسط لكن الاعمال الفنية فى تلك المنطقة بدأت تتخلص حتى فى ظل العهد الرومانى من هذه التأثيرات وتتجه الى التجريد وأوضح مثلا لذلك العمود الكورنثى فى العمائر ، اذ كان العمود الكورنثى يعتبر خلاصة لكل التنسيق وجمال النسب التى خلدها لنا الفن اليونانى ومع ذلك لم يقبل الفنان فى الشام أن تبقى ورقة الاكانتس كما هى ، وهى العنصر الاساسى فى تاج العمود وأخذ يحورها ويبسطها الى أن اخذت شكلا زخرفيا أبعدها عن شكلها الطبيعى .

كان ذلك قبل الاسلام فى فنون الشام والفن البيزنطى والفن القبطى تلك الفنون الشرقية التى استمدت عناصرها من الطبيعة ولكنها أضفت عليها روحانية ورقة .

ومن ذلك يتضح أن الفنون التى كانت سائدة فى منطقة الحضـــارة الاسلامية كانت تؤمن من قديم الزمان باتجاهات معينـــــة تتعارض مع اتجاهات الفن الاغريقى ثم الرومانى وأن شعب هــــذه المنطقة حاول أن يتخلص من الفن الاغريقى الذى وفد اليه مع هؤلاء الفاتحين مؤثرا فنونه الاصيلة واتجاهاته المحلية التى برزت بعد ذلك فى ظل الاسلام وصقلتهـا الحضارة الاسلامية .

اذا دخلنا جامعا أو أى مبنى من المبانى الاسلامية نجد أنه ابتــداء من البوابة قد استعملت خامات مختلفة كالخشب والجص والرخام والحجر ، ثم زخرفت هذه الخامات بالزخارف الهندسية والنباتية والكتابات الخطية المختلفة ذات الطابع الزخرفى المتنوع ، كل هذا فى مكان واحد ، والمدهش أننا بالرغم من هذا التنوع الفائق الحد فى الخامات وطرق تشكيلها نشعر شعورا قويا طاغيا بالوحدة التى تجمع هذا التنويع وتربطه برباط محكم ، هذا التنويع الذى يشكل هذه الوحدة هو مفتاح فهم الفن الاسلامى .

يقول كثير من الناس أن الفن الاسلامى فن مسطح لا يعرف البعــد الثالث (التجسيم) الموجود فى فنون أوروبا وفى الفن المصرى والفــــن الرومانى ، وحقيقة أن الفن الاسلامى ضد التجسيم ، ومع ذلك فانى اشعر دائما أن هناك بعــد ثالث فى الفن الاســـلامى ، ذلك هو البعد الثـالث الوجدانى . وهنا أحب أن افسر هذا المعنى : عندما تتأمل عملا فنيا أدبيا كقصة الف ليلة وليلة ، تشعر وكأنك تغوص فى عمق وجدانى يقودك اليه

طريقة بناء القصة التى تتكون من حكاية داخل حكاية وهذه بدورها حكاية داخل اخرى وهكذا ، لاشك أن هذا البناء الفنى للقصة نوع من الابعاد الفنية العميقة ، فالبعد الثالث بالمعنى الشائع المعروف ليس نهاية المطاف والقصد فى العملية الفنية .

ولعلنا نعرف أن هناك بعدا رابعا وهو حركة الزمن ، والتعبير الفنى هو الحركة فى الفراغ ، وتأملنا للزخارف الاسلامية يقودنا الى احساس بالعمق الوجداني من غير أن يكون هناك عمق حقيقي . فاذا تأملت أحد الابواب الخشبية الضخمة بزخارفه المنوعة سواء بالحفر أو بالتطعيم تجد أنك تنتقل بوجدانك من أحساس الى احساس ، ومن فكرة الى فكرة بشكل متسلسل مترابط أخاذ .

قلت أن الفن الاسلامى ضد التجسيم لذلك كان الفنان عندما ينحت تمثالا لحيوان يعمد الى اذابة مادة الجسم باضافة شبكة من الزخارف عليه بحيث تحيله الى معنى آخر غير المعنى المادى البحت . تجد ذلك أيضا فى العمائر المختلفة وفى الصحاف يغطيها الفنان كلها بشبكة من الزخارف تمتص مادة الجسم . وقد استعمل الفنان أيضا الوان الذهب بكثرة لان هذا المعدن من شأنه أيضا أن يأكل الاجسام .

ان الفن الاسلامى فعلا ضد التجسيم لانه يريد أن يحقق قيما فنية خاصة فى صياغة فنية أصيلة تلائم هذه القيم والمعانى . وما من شك فى أننا فى حاجة لان نحاول أن نحدد المعايير الفنية التى تعيش عليها الفنون الاسلامية ، وسنجد أن هذه المعايير خاضعة فعلا للقيم الجمالية الكلية ، وهناك القيم التشكيلية النقية ، نستطيع أن نطبق هذه القيم على أى عمل فنى اسلامى ، وسوف نجد أن هذا العمل ممتاز فنيا . فالذى يتغير هو الفهم نفسه ولكن القيم الفنية موجودة ومؤكدة .

ونحن عندما نتأمل الاعمال الفنية الاسلامية نجد أنها تتصف بصفة جمالية خاصة نسميها « الفخامة المبدلة » ومعنى ذلك أن الفن الاسلامى فن اشتراكى من دوافعه الاصيلة التى استمدها من روح العقيدة الاسلامية وجهت الفنان فى الغالب الى استخدام خامات رخيصة فى تشكيل العمل الفنى ، وقد يبدو هذا الكلام غريبا ولكننا بمقارنة الكنوز الموجودة فى الكنائس الاوربية المصنوعة من الذهب الخالص ومن الخامات الفاخرة بالمحراب الذى هو مركز الاهمية بالنسبة للمسجد نجد أنه مصنوع من الجص أو من الخشب الذى تصنع منه أبواب بيوت أقل الناس ، ونجد أيضا أن الاوانى التى يأكل فيها الخلفاء مصنوعة من الصلصال المزجج ، فالفنان المسلم لكى يحقق الجمع بين المبادىء الاسلامية التى تنحو

نحو البساطة وما يهدف اليه من فخامة وعظمة فى العمل الفنى نجده يستعمل خامة رخيصة ثم يرتفع بها الى قمة التحف الفنية بوساطة العمل الفنى الاصيل والقيمة الزخرفية العالية الفنية بالزخارف ، وهذا يفسر أيضا اقباله على استعمال البريق المعدنى فى الزخرف ، ذلك البريق الذى يعتبر من الصفات الفنية المميزة للخزف الاسلامى لانه يجعل الاناء الخزفى فى مستوى الاناء المصنوع من الذهب فى بريقه وجماله . ولقد استطاع الفنان المسلم أن يؤكد القيم الفنيةالاشتراكية عندما احال الخامات الرخيصة الى اعمال فنية عظيمة . ومثال ذلك فى المحراب المصنوع من الجص والخشب والخزف ، وهذه صفة أخرى من صفات الفنون الإسلامية .

وهناك خاصية أخرى لا يجوز لنا أن نغفلها وهى كراهية تمثيل الكائنات الحية ، وبالرغم من أنه لم يكن هناك نص صريح بالتحريم ولكن هناك بعض الاحاديث الصريحة الدلالة على كراهية تمثيل الكائنات الحية ، وهذا أمر طبيعى لابعاد المسلمين عن عبادة الاوثان والتقرب بها زلفى . أن سلوك النبى صلى الله عليه وسلم والصحابة من بعده يؤكد لنا أن الهدف من الكراهية هو ابعاد المسلمين عن عبادة الاوثان التى كانت شائعة فى ذلك الوقت . وقد قبل النبى عليه الصلاة والسلام أن تعمل حشية من قماش عليها رسوم .

ويقول الازرقى المؤرخ فى أخبار مكة أن النبى صلى الله عليه وسلم لما دخل الكعبة قال لهم « امحوا كل شيء الا ما تحت يدى » ووضع يده على صورة السيد المسيح والسيدة مريم .

وفيما اثر عن سعد بن أبى وقاص عندما فتح المدائن أنه صلى فى أيوان كسرى وهو مملوء بالصور . كما أن المسلمين استعملوا السجاجيةالفارسية للصلاة وهى مزينة بالصور ، وقد بحث بعض العلماء الموثوق بهم هذه الموضوعات بحثا دقيقا واستنبطوا أنه لم يكن هناك تحريم بل كراهية نشأت نتيجة خوف المسلمين من أن ينجرف بعض الناس ، أو يفسروا الصور والتماثيل تفسيرا فيه تقديس أو نوع من الاحترام أكثر مما ينبغى أن تكون عليه ، كأعمال فنية للتذوق والاستمتاع المباح .

ولاشك أن كراهية تمثيل الكائنات الحية وجهت الفنان المسلم الى البحث عن العناصر اللازمة للزخرفة ، وكان من أهم العناصر التى لجأ اليها وأبدع فيها : الخط .

والخط يعتبر عنصرا أساسيا من عناصر الزخرفة الاسلامية ، ولعل الفنان العربى كان أول فنان فى العالم استطاع أن يستنبط من الخط أشكالا زخرفية لا أول لها ولا آخر ، ولا أكون مبالغا اذا قلت ان الخط كان يستعمل فى الزخرفة البحتة بقدر ما كان يستعمل فى كتابة النصوص ولدينا نماذج كثيرة من أنواع الخطوط على التحف المختلفة يتعذر علينا قراءتها ولكن يسهل الاستمتاع بها فنيا ، وكثير من الزخارف الخطية



اناء من الخزف الاسلامى القرن الرابع عشر (السابع الهجرى) ويظهر فيه جمال الشكل عن طريق الزخرفة بالخط العربى الذى حقق قيمة فنية عالية .

ليس المقصود منها أن تقرأ ، فالحروف متكررة مع بعضها لتكون شكلا زخرفيا جميلا ، والخط العربى بهذه الصفة يكون عنصرا أساسيا من عناصر الزخرفة الاسلامية ، ولا تكاد نجد تحفة اسلامية خالية من الخط العربى . ولقد تنوعت أنواع الخط العربى وكثرت ــ فمنها الخط الكوفى بأنواعه الكثيرة ، والخط النسخى ، ولكل منها مميزاته الجمالية واستعمالاته الفنية .

هناك ملاحظة خاصة بالزخرفة النباتية المجردة ، وهو ما يطلق عليه الارابسك ، فكلمة ارابسك تطلق على التجريد الاسلامى الخاص بالنبات ، ذلك التجريد الذى يجعلنا نتساءل : هل هو رسم نباتى أم هندسى ؟ وأكثر ما يميزه الخطوط المنحنية المستمدة من فروع النبات التى استطاع الفنان المسلم أن يوجد تجاوبا بين الزخارف الخطية وبين الاشكال الهندسية ، ثم بينها وبين الاشكال النباتية . وكثيرا ما نجد أن التحفة الاسلامية قد استعمل فى زخرفتها عناصر متنوعة : هندسية ونباتية وخطية وآدمية وحيوانية .



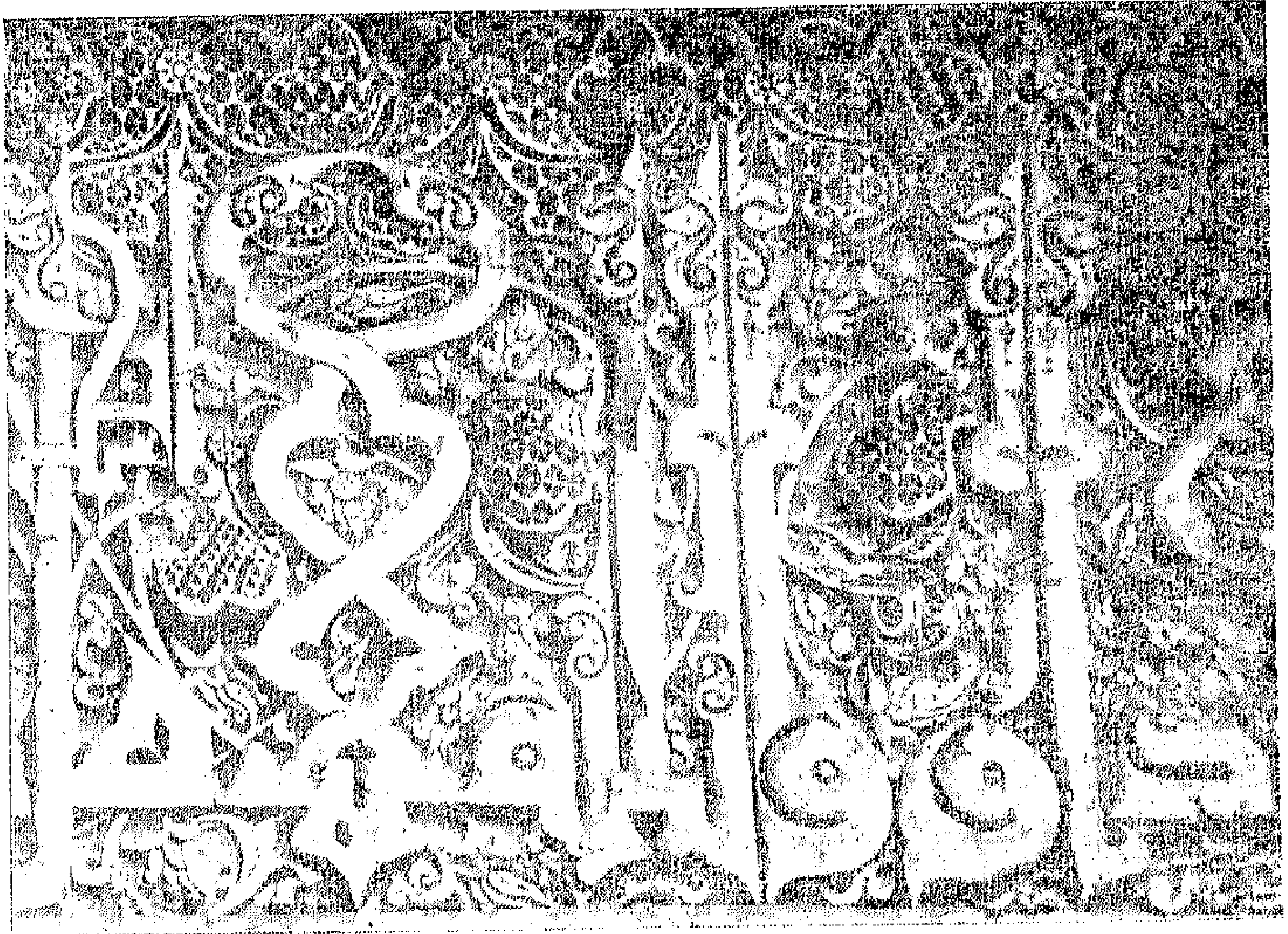
هذه كلمة عامة عن الفنون الاسلامية ويكفى أن نستعرض التصوير الاسلامى الذى نشأ منذ أقدم العصور الاسلامية أيام بنى أمية . وهناك نماذج لا تزال موجودة من هذا العصر فى التصوير ، ومن هذه النماذج المناظر الطبيعية المصنوعة من الفسيفساء على جدران المسجد الاموى بدمشق ، وفى قصر عمود فى بادية الشام وهو قصر صغير للصيد من عهد خلفاء بنى أمية وكذلك قصير عمرا (استراحة وسط الصحراء شمال شرق عمان) الذى زينت جدرانه بألوان مختلفة من الصور الجدارية .

وفى أيام الدولة العباسية عثر على كثير من الصور الجدارية فى قصر الجوسق الخاقانى وبخاصة فى قسم الحريم حيث نجد صور راقصات وحيوانات تجرى ، وقد عثر فى هذا القصر على مواسير من الفخار نصفها مرسوم عليه بعد أن دهن بلون كالارضية ، ونجد فى هذه الرسوم كل خصائص التصوير الاسلامى . وفى العصر الفاطمى عثر فى الحفريات التى أجريت فى مدينة الفسطاط القديمة على صور جدارية فى بعض الحمامات ، هذا غير ما رواه المؤرخون عن الصور الكثيرة والتنافس الذى كان يحدث بين الفنانين للوصول الى الاتقان والاجادة .

ان التصوير الجدارى فى العصر الاسلامى كان شائعا ونتائجه خاضعة لوجهة النظر الاسلامية ، ويعتبر تصوير المخطوطات من أجمل ما خلفته لنا الحضارة الاسلامية وقد اشتهرت ايران بهذا النوع من التصوير وأنتجت فيه انتاجا رائعا ، وقد تتلمذ على الفنانين الايرانيين الفنانون الهنود والاتراك ، وظل تصوير المخطوطات مزدهرا حتى بدأت التأثيرات الاوربية تغزو هذه الفنون الاسلامية الاصيلة .



قاعدة من الرخام توضح الخط والزخـــرفة النباتية (أرابسك) وقد استعملها الفنان المسلم بشكل يؤكد التجريد الاسلامى الاصيل



تكامل الزخرفة الاسلامية عن طريق الخط والنبات

توحيد المرحلة الاعدادية

للاستاذ نجيب يوسف بدوى
رئيس قسم التربية بادارة اليونسكو
وزارة التعليم العالى

عرف نظامنا التعليمى المرحلة الاعدادية ابتداء من عام ١٩٥٣ كمرحلة وسطى بين المرحلتين الابتدائية والثانوية .. ومدة الدراســـة بالمرحلة الاعدادية ـ كما هو معروف ـ ثلاث ســنوات ، تنتهى بامتحان عام .. وتتراوح أعمار التلاميذ فيها بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة .. وتتولى المناطق التعليمية ادارة المدارس الاعدادية الداخلة فى اختصاصها وتدبير جميع شئون التعليم بها .

والمرحلة الاعدادية منوعة . فيها المدارس الأعدادية العامة ،والمدارس الإعدادية الفنية (زراعية وصناعية وتجارية) . والمدارس الأعدادية العامة هى التى تؤدى الى المرحلة الثانوية . اما المرحلة الاعدادية الفنية فهى مرحلة منتهية بالنسبة لغالبية التلاميذ الذين يتمونها . وقد بلغ عـدد تلاميذ المدارس الاعدادية العامة فىالعام الدراسى ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ ٣٠٠٨٥٣ تلميذا . وبلغ عدد تلاميذ المدارس الاعدادية الفنية نحو ١/٧ هذا العدد أى ٤٢٠٦٨ تلميذا . (١٢) ص ٢٠ .

ولقد ترتب على تنويع المدارس فى المرحلة الاعدادية ظهور مشـكلات كثيرة ، منها ما يتعلق بنظام القبول فيها ، ومنها ما يتناول الفرض منهذه المرحلة ووظيفتها ، ومنها ما يتصل بتوجيه التلاميذ الى مختلف أنواعها ، ومنها ما يرتبط بمصير المنتهين منها ، ومنها ما يتعلقبضرورة اعادةتخطيطها وتطويرها حتى تصبح أدعى الى تحقيق أهدافها .

مشكلة القبول بالمرحلة الاعدادية :

أول مشكلة تواجه المدارس الاعدادية هى اختيار التلاميذ لهذا التعليم من بين الاعداد الكبيرة التى تتقدم للالتحاق به . فلقد ترتب على التوسع فى التعليم الالزامى والعمل على تعميمه ، أنازدياد اقبالالتلاميذ علىالمدارس الاعدادية زيادة فاقت امكانياتها . ونتيجة لذلك كان من المتعين ايجـاد وسيلة للمفاضلة والاختيار من بين المتقدمين . فوضع امتحان القبـول ليكون صمام امن على ابواب المرحلة الأعدادية ويحول بين الاعداد الضخمة المتزايدة من المنتهين من المرحلة الابتدائية والالتحاق بالمرحلة الاعـدادية ،

مع تحديد الاعداد التى تقبل فى المرحلة الاعدادية العامة فى حدود ٢٠٪ وبمرحلة التعليم الاعدادى الفنى بأنواعه بحوالى ٥٪ من جملة المنتهين من المرحلة الابتدائية .

وتظهر الحكمة من هذا التحديد بوضوح فى الفقرة التالية التى وردت فى مشروع السنوات الخمس (الاول) للتربية والتعليم ، ونصها : « مادام تنفيذ الخطة فى المرحلة الابتدائية سيترتب عليه تخريج أعداد ضخمة من التلاميذ الذين يتمونها ، لهذا كان حتما أن تتدخل الخطة فتضع صمام امن على أبواب المدارس الاعدادية ، بحيث يوجه اليها من تدل مواهبه على قدرة حقيقية واستعداد لتلقى الدراسة فيها ، ومن كانت مواهبه وقدراته تقربه من الدراسة الفنية اتجه الى الاعدادى الفنى بأنواعه : الصناعى ، والزراعى ، والتجارى . (٥) ص ١١ .

ولا يفوتنا أن نلاحظ ان الخطة لم تبين لنا كيف يمكن الكشف عمن تقربه مواهبه وميوله وقدراته من الدراسة الفنية ، حتى يمكن توجيهه الى هذا النوع أو ذاك من المدارس الاعدادية الفنية . .

ويحقق هذا التحديد غرضا اخر توضحه الفقرة التالية : « ونظرا لان اغلب الناجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية قد درجوا على الاتجاه الى التعليم الثانوى العام وبالتالى الى التقدم للقبول بالجامعة ـ بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية العامة ، فان مواجهة الامر تقتضى علاج المشكلة من أساسها ، أى من بداية التعليم الاعدادى ، وذلك بتحديد نسبة القبول بالمرحلة الاعدادية العامة بحوالى ٢٠٪ وبمرحلة التعليم الفنى بأنواعه بحوالى ٥٪ من جملة المنتهين من المرحلة الابتدائية . (٨) ص ٢٤ .

ومعنى ذلك أن تحديد نسبة المقبولين بالمرحلة الأعدادية يقصد به تخفيف الضغط على التعليم الثانوى والجامعى .

ومن هذا يتضح أن الغرض من امتحان القبول للمرحلة الاعدادية هو الحد من قبول الاعداد الضخمة من المنتهين من المرحلة الابتدائية بالمرحلة الاعدادية من ناحية ، وتخفيف الضغط على التعليم الثانوى والتعليم العالى من ناحية أخرى .

ومن أظهر عيوب هذا الامتحان انه ليس أداة للاختيار فحسب ، بل أنه أداة للاستبعاد كذلك . واذا جاز اعتباره مقياسا صالحا لاختيار أصلح التلاميذ لمواصلة التعليم بالمرحلة الاعدادية ، فلا يجوز اعتباره أداة صالحة للحكم على عدم اهلية المستبعدين لمواصلة التعليم . والمستبعدون من المرحلة الاعدادية يبلغ عددهم ثلاثة أمثال المقبولين فيها ، لان المرحلة الابتدائية

مرحلة منتهية بالنسبة لـ ٧٥٪ ممن يتمون الدراسة بها ؟ ولو اتيحت الفرص وتوفرت الامكانيات واتسعت الاماكن ، لنال كثير من المستبعدين حظهم من التعليم .

ويؤدى امتحان القبول الى الحاق فريق من التلاميذ فى انواع من التعليم الاعدادى الفنى لايرغبونها فى الاصل ، ولم يعدوا أنفسهم لها بسبب شغل اماكن المدارس الاعدادية العامة بمن هم أعلى منهم درجات . فالتلميذ الذى يلتحق بالمدرسة الاعدادية الفنية سواء أكانت زراعية أم صناعية أم تجارية لا يلتحق بهذه المدرسة بناء على ميله اليها أو لرغبته فيها ، بل لانه لم يجد مدرسة أخرى تقبله . ومتى دخل هذه المدرسة وتبين عدم استعداده لنوع الدراسة فيها أو عدم صلاحيته لها ، تعذر عليه أن يتركها ويلتحق بغيرها لان الانتقال بين نوع واخر من انواع المدارس الاعدادية غير ميسر . وبعد أن ينتهى التلميذ من دراسته الاعدادية الفنية لايستطيع أن يكمل تعليمه فى المدارس الثانوية الفنية الا اذا كان متفوقا . فلاعجب اذا اعتبرت المدارس الاعدادية الفنية طريقا مغلقا لايستطيع التلميذ الذى يلتحق بأى نوع منها ان ينتقل فى اتجاه أفقى الى مدرسة أخرى فى نفس المستوى ، ولا فى اتجاه رأسى الى مدرسة أرقى . ولاعجب اذا أحجم كثير من أولياء أمور التلاميذ عن تعليم أبنائهم فى هذه المدارس .

ومعنى ذلك أن امتحان القبول هو الذى يحدد مصائر التلاميذ ، ويتوقف عليه مستقبل حياتهم . فهـــو يقسم أبناء الامة الى ثلاث فئات : فئـــة قليلة مقبولة تواصل تعليمها . وغالبية كبيرة تغلق دونها أبواب ما بعـــد التعليم الابتدائى . وفئة ثالثة تضل طريقها وتجد نفسها متجهة الى التعليم الاعدادى الفنى المغلق الذى لا يوصل الى شىء . وما من شك فى أن نسبة المقبولين بالمرحلة الاعدادية ــ وهى ٢٥ ٪ فقط من جمـــلة المنتهين من المرحلة الابتدائية ــ نسبة ضئيلة ولا بد من العمل على زيادتها تدريجيا .

الغرض من المرحلة الاعدادية :

ان المرحلة الاعدادية بحكم وضعها فى السلم التعليمى بين تعليم الزامى موحد وتعليم ثانوى منوع ، وبحكم أنها تتعهد التلاميذ الذين يجتازونها بما يتفق وخصائص المراهقة ، وهى السن التى تتفتح فيها قدرات التـلاميذ واستعداداتهم وتتميز فيها ميولهم واتجاهاتهم ، تهدف الى غرض خاص أنشئت هذه المرحلة لاجل تحقيقه ، وهذا الغرض هو : « الكشـــف عن استعدادات التلاميذ وميولهم على اختلاف انواعها من ادبية وعلمية وفنية وتهيئة وسائل النمو لها ، حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة الذى يلائمهم . وهى فى الوقت نفسه مرحلة تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ

واستكمالها قبل أن ينتقلوا الى المرحلة الثانوية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص . » (١) ص ٩٨ .

وبما أن وظيفة المرحلة الاعدادية أساسا هى الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة الذى يلائمهم ، فان هذا الغرض لا يتحقق اذا كانت مدارس هذه المرحلة منوعة الى اعدادية عامة واعدادية فنية ويتم توجيه التلاميذ الى هذه الانواع فى بداية هذه المرحلة ، قبل أن تتكشف ميولهم واستعداداتهم . هذا بالنسبة للشطر الاول من وظيفة المرحلة الاعدادية . والشطر الثانى من وظيفتها القائل بأنها مرحلة تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها لايتحقق فى المدارس الاعدادية الفنية ، وذلك لان العناية بالنواحى العملية والمهنية فى المدارس الفنية يكون على حساب مواد الثقافة العامة . فهذه المدارس الفنية لاتقوم بتدعيم الثقافة القومية واستكمالها ، ولا تزود تلاميذها الا بقسط ضئيل من الثقافة العامة .

فما هى اذن الاغراض التى انشئت من اجلها المدارس الاعدادية الفنية ؟

الغرض الاول :

هو اعداد التلاميذ للمهن التى تساعدهم على كسب قوتهم . وتوضحه الفقرة الثانية : « يستند التوسع فى التعليم الاعدادى الفنى الى أنه من صالح الدولة أن تنفق على تعليم التلاميذ ثلاث سنوات فى مدرسة اعدادية فنية ليخرج بعدها قادرا على مزاولة حرفة من الحرف بدلا من أن يخرج من مدرسة اعدادية عامة لاتساعده الدراسة بها على الاسهام فى الحياة العملية لتسب قوته . » (٨) ص ٣٤ . واذا صح أن المدارس الاعدادية الفنية تحقق هذا الغرض ، فلابد للتلاميذ المتخرجين منها أن ينتظروا بعض الوقت بدون عمل حتى يبلغوا السن القانونية ، لان قوانين العمل فى بلادنا لاتسمح للاطفال فى مثل هذا السن أن يمارسوا حرفة أو يزاولوا عملا من اعمال التكسب .

والغرض الثانى :

هو تخفيف الضغط على مدارس التعليم العام الاعدادى والثانوى . وقد أشرنا اليه فيما سبق كسبب من أسباب تحديد القبول بالمرحلة الاعدادية . ويوضح هذا الغرض النص الاتى : « بما أن الاعداد المتزايدة للمنتهين من المرحلة الابتدائية لايستوعب منها فى المدارس الاعدادية العامة غير نسبة ضئيلة ، فعلينا اذن أن نفسح المجال امام بعض من الكثرة الباقية

لتهيئتهم للانخراط فى ميادين العمل والانتاج التى تتطلبها حاجات الصناعة المحلية والورش الحرة . » (٨) ص ٣٣ . ويتضح من هذا النص أن المدارس الاعدادية الفنية تهدف الى تخفيف الضغط على مدارس التعليم العام ، بتحويل بعض التلاميذ الى نوع مغلق أو منته من التعليم الاعدادى الفنى ، اذا كان يزودهم بقسط من الخبرات العملية التى تؤهلهم لكسب قوتهم ، فهو يصرفهم بالتأكيد عن أبواب التعليم الثانوى .

والغرض الثالث :

هو أعداد فنيين مهرة أو « اعداد فئة على درجة من الثقافة الفنية والمهارة اليدوية تمكنهم من المشاركة والاسهام بدرجة معينة فى انتاج الشركات والمؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية . » (٨) ص ٥ . فهل حقق التعليم الاعدادى الفنى هذا الغرض ؟ يجيب على ذلك السيد الدكتور محمد خليفة بركات بقوله : « لقد دلت الدراسات التتبعية لخريجى التعليم الاعدادى التجارى والزراعى ، بل والتعليم الصناعى أيضا على أن خريجى هذه المدارس لا يصلحون للإندماج فى الاعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات .. والسبب فى ذلك واضح وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الاوان . كما انهم لا يأخذون تدريبات كافية فى النواحى المهنية ، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تتكون عندهم الخبرات العملية التى يتطلبها رجال الاعمال . » (٤) ص ٢٣ .

ومجمل القول أن المدارس الفنية مدارس دخيلة على المرحلة الأعدادية لأن الاغراض التى انشئت من أجلها المدارس الاعدادية الفنية بعيدة كل البعد عن الاغراض الحقيقية للمرحلة الاعدادية التى تهدف أساسا الى الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم وتنميتها ، وتدعيم الثقافة القومية واستكمالها . ولم يكن فى حسبان الذين فكروا فى انشاء هذه المرحلة ان يكون من بين أغراضها : اعداد التلاميذ للمهن التى تساعدهم على كسب قوتهم ، أو تخفيف الضغط على التعليم الثانوى والتعليم العالى ؟ أو اعداد فنيين مهرة يشاركون فى تنمية الانتاج .

متى يبدأ التعليم الفنى والمهنى ؟

يبدأ التعليم الفنى والمهنى فى مدارسنا فى بداية المرحلة الأعدادية ، بعد مضى ست سنوات دراسية ، أى فى سن الثانية عشرة . وسن الثانية عشرة سن مبكرة لا تتبين فيها استعدادات التلاميذ فى صورة واضحة ولا يتسنى الحكم عليها حكما صادقا . ومعظم الدول المتقدمة تؤخر بداية سن التعليم الفنى والمهنى الى الخامسة عشر حتى تكون ميول التلاميذ واستعداداتهم قد تكشفت بدرجة تسمح بالاطمئنان الى توجيههم نحو دراستهم المستقبلة .

« فالتعليم الفنى (الزراعى والصناعى والتجارى) يبدأ فى غالبية الدول المتقدمة بعد مضى ٨ أو ٩ سنوات دراسية (أى فى حوالى سن ١٤ ـ ١٥) حتى يكون الطالب قد بلغ من النضج والتحصيل والنمو الجسمى والسن المناسبة التى تساعده على ممارسة التدريب على الاعمال الفنية والمهنية ، وحتى تكون قدراته وميوله قد تكشفت فيستطيع اختيار ما يناسبه ويتفق معه من أنواع التعليم المختلفة » (١٤) ص ١٧ .

ولذلك فان التخصص المهنى المبكر فى سن الثانية عشرة كما هو قائم الان فى مدارسنا الاعدادية الفنية (الصناعية والزراعية والتجارية) يتطلب اعادة النظر . فقد أثبتت البحوث والدراسات ثبوتا قاطعا ان التوجيه المهنى المبكر يقوم على أسس تربوية ونفسية خاطئة وكثيرا ما يؤدى الى أضرار جسيمة ، بجانب الفشل الذى ينتهى اليه . وعللت البحوث هذه الحقيقة الصريحة بالاسباب الآتية :

١ ـ الاسراع فى التكوين المهنى المبكر يحرم الطفل من تحصيل القدر المناسب من الثقافة العامة الاساسية التى تجعل الطفل قادرا على مواجهة الحياة ، مؤمنا بالقيم الجديدة للمجتمع وعاملا من عوامل التقدم والبناء للوطن وللانسانية . والرأى الاجماعى فى العالم أجمع يرمى الى اعطاء لطفل ثقافة عامة أساسية حتى سن الخامسة عشرة .

٢ ـ أن الحاجة الماسة اليوم الى التوجيه المهنى ـ حتى فى المدارس الثانوية الفنية ـ تجعله يهدف الى اعطاء التلاميذ قسطا مناسبا من الثقافة المهنية العامة ، لا التدريب المهنى المتخصص ، أو بعبارة أخرى تهيئة الفرص للتلاميذ لدراسة المبادىء العامة للاعمال المهنية المختلفة التى تكون لديهم فكرة اجمالية عن مختلف المهن والصناعات ، كما يكون لديهم مهارات خاصة توجههم الى اختيار المهنة التى سيزاولونها فى مستقبل حياتهم .

٣ ـ أثبتت التجارب والبحوث أن بعض الافراد لا يظهر نضجهم العقلى مبكرا وأن ذكاء الفرد قد لا يكتمل الا بعد أن ينتهى سن المراهقة . كما أثبتت أن القدرات لا تبرز كلها فى وقت واحد مما يتطلب مراقبة ظهورها والتأكد من صحة وجودها .

٤ ـ وأن اهتمام الطفل بمهنة معينة وهو فى سن الـ ١٢ يكون عادة اهتمام غير ثابت . وقد دلت التجارب على خطأ اختيار الطفل وهو فى هذه السن بنسبة ٨٠ ٪ . أما اختيار الطفل لمهنة ما تتفق وميوله واستعداداته وهو فى سن ١٤ أو ١٥ فقد ثبت صحة هذا الاختيار بنسبة ٨٠ ٪ . (٩) ص ٢٠ .

لهذه الاسباب جميعها يجب أن يبـدأ التعليم الفنى والمهنى فى بداية المرحلة الثانوية لا فى بداية المرحلة الاعدادية ، فى سن الخامسة عشرة لا فى سن الثانية عشرة . وبذلك نرتفع بمستوى التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الفنى ، لينالوا قسطا كافيا من الثقافة العامة ، ويحصلوا على الشـهادة الاعدادية . وبعدها يمكن تنـويع المدارس ، ويبدأ تخصص التلاميـذ وتوجيههم الى هذه الانواع المختلفـة فى بداية المرحلة الثانوية . ويجب توحيد المرحلة الاعدادية فينال تلاميذها تعليما عاما مشتركا حتى سـن الخامسـة عشرة . أما تنـويع المدارس فيبـدأ فى المرحلة الثانوية .. ويتم توجيه التلاميذ الى مختلف أنواع المدارس الثانوية على اساس ما يتكشف من ميولهم واستعداداتهم فى المرحلة الاعدادية .

اطالة مدة التعليم الالزامى :

تبلغ مدة الالزام ى نظامنا التعليمى ست سنوات ، وتنتهى فى نهـاية المرحلة الابتدائية فى سن الثانية عشرة . ولا يزال أمامنا شوط كبير حتى نفرغ من تعميم التعليم الالزامى وتوفيره لجميع أبناء الامة ، وقد رسمت خطة التعليم الابتدائى على أسـاس أن يتم استيعاب جميـع الملزمين فى عام ١٩٧٠ .

وتحرص كثير من الدول على جعل مدة الالزام تسع سنوات ، واطالة مدة التعليم الاجبارى الى سن الخامسة عشر ــ فقد وصل فى جميع دول أوربا وأمريكا الشمالية الى ٨ ــ ٩ سـنوات . وفى كثير من دول أمـريكا اللاتينية وآسيا وبعض دول أفريقيا وصل الى سبع سنوات ــ وقد أصبح ذلك مبدأ مسلما به وتحرص غالبية الدول على تحقيقه . (١٤) ص ١٥ .

ومن المهم أن نمهد منذ الآن لرفع سن الالزام الى الخامسة عشرة ، ويمكن تحقيق هذا الفرض بالوسيلتين التاليتين :

الوسيلة الاولى ، هى : التوسـع فى التعليم الاعـدادى وزيادة نسبة القبول فيه تدريجيا . فاذا كان مشروع السنوات الخمس الاول للتربيـة والتعليم (من ١٩٦٠ الى ١٩٦٥) قد حدد نسبة القبول بالمرحلة الاعدادية سنويا بـ ٢٥ ٪ من المقيدين بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية ، فنقترح النظر فى زيادة هذه النسبة الى ٥٠ ٪ فى مشروع السنوات الخمس الثانى (من ١٩٦٥ الى ١٩٧٠) .

والوسيلة الثانية ، هى : توحيد المرحلة الاعدادية حتى يتسنى جعلها استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . والمرحلة الاعدادية وأن كانت مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، الا انها تعتبر امتدادا طبيعيا للتعليم الابتـدائى . وكثير من الدول التى رفعت سن الالزام الى الخامسة عشر تعتبر نظـم

التعليم فيها المرحلتين الابتدائية والاعدادية مرحلة الزامية واحدة . وبما ان مرحلة الالزام مرحلة عامة موحدة يشترك فيها التلاميذ جميعا ، فان زيادة مدة الالزام الى سن الخامسة عشرة والعمل على جعل التعليم بالمرحلة الاعدادية استمرارا للمرحلة الابتدائية يقتضى توحيد المرحلة الاعدادية .

المرحلة الاعدادية الموحدة اذن هى التى تعد امتدادا طبيعيا واستمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . وما تنويع المدارس الاعدادية سوى مرحلة عابرة مؤقتة فى نظامنا التعليمى ، لأن توحيد المرحلة الاعدادية خطوة آتية لا ريب فيها .. فهى التطبيق العلمى لمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم .. وهى خطوة نحو تحقيق الديمقراطية والاشتراكية وتذويب الفوارق بين الطبقات التى نادى بها الميثاق .. فكيف نتصور المرحلة الاعدادية الموحدة ؟ وعلى أى شكل تكون ؟

تطوير المدرسة الاعدادية :

ليس معنى توحيد المرحلة الاعدادية جعل مدارسها كلها من نوع المدارس الاعدادية العامة ، التى أصبحت مهمتها الآن قاصرة على اعداد التلاميذ للمرحلة الثانوية ، والتى تعنى بالثقافة العامة وبمواد الدراسة الاكاديمية ، ويقل الاهتمام فيها بالمواد الفنية والعملية ، وانما معناه الجمع فى مدرسة واحدة بين مناهج التعليم العام ومناهج التعليم الفنى ، ولقد رأينا ان تنويع المدارس الاعدادية الى مدارس عامة ومدارس فنية ، أدى الى وجود نوع من الازدواج أو الثنائية ، فالاولى تعنى بالمواد الثقافية على حساب المواد الفنية والعملية ، والثانية تعنى بالمواد الفنية والعملية على حساب المواد الثقافية .

ولم يعد الاهتمام بالمواد الثقافية وحدها يتمشى مع حاجات المجتمع فى العصر الحديث الذى يمتاز بالتقدم السريع فى العلوم والمعرفة الفنية (التكنولوجيا) . ولذا أصبحت المواد العملية والفنية على جانب كبير من الاهمية لاعداد المواطن ، كما أن لهذه المواد قيمة فى حد ذاتها فى المرحلة الاعدادية باعتبارها أداة للكشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم ، ووسيلة لتنمية هذه القدرات والاستعدادات والميول . فالمواد العملية والفنية مهمة للمجتمع الحديث من ناحية ، ولا غنى عنها للنمو المتزن المتكامل لشخصية التلميذ من ناحية أخرى . ولذلك فهى ضرورية لكافة تلاميذ المرحلة الاعدادية . ولا يصح ان يكون الاهتمام بالمواد العملية والفنية قاصرا على نوع من المدارس الاعدادية دون غيره . وما ينبغى قط أن نحرم منها تلاميذ المدارس الاعدادية العامة وهم الغالبية ، ولا نتيحها الا لفئة خاصة هم تلاميذ المدارس الاعدادية الفنية .

فمتى تم توحيد المرحلة الاعدادية ينبغى تنويع خطة الدراسة والمناهج داخل هذه المرحلة الموحدة ، فلا تقتصر على المواد الدراسية التقليدية من لغة وحساب ومواد علمية وأدبية وثقافية ، بل تزداد العناية فيها بالمواد العملية والفنية . والتأكيد هنا على تنويع المناهج داخل المرحلة الاعدادية الموحدة ، بدلا من تنويع المدارس الى مدارس عامة ومدارس فنية . والاعتبارات التى تدعو الى تنويع الخطة والمناهج داخل المرحلة الاعدادية هى نفس الاعتبارات التى تدعو الى توحيد المرحلة الاعدادية ، واهمها :

١ - ان التوسع فى التعليم الاعدادى وزيادة نسبة القبول فيه تدريجيا سيجعله فى متناول اعداد أوفر من التلاميذ تزداد زيادة مطردة عاما بعد عام . وهذه الاعداد الوفيرة من التلاميذ تختلف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم وحاجات حياتهم المستقبلة اختلافا بينا . ولذلك ينبغى تنويع خطة الدراسة والمناهج بالتعليم الاعدادى حتى تلائم جميع التلاميذ الذين يلتحقون به وتقابل ما بينهم من تفاوت واختلاف فى الميول والقدرات والحاجات .

٢ - ان تنويع الخطة والمناهج داخل المرحلة الاعدادية ضرورة يحتمها وضع المرحلة الاعدادية فى السلم التعليمى بين تعليم ابتدائى عام يتاح للجميع ، وتعليم ثانوى خاص لا يتاح الا لفئة معينة ، وبين تعليم ابتدائى موحد ، وتعليم ثانوى منوع .

٣ - وهو ضرورة تحتمها خصائص التلاميذ السيكولوجية فى مرحلة النمو التى يجتازونها خلال سنى الدراسة الاعدادية وهى مرحلة المراهقة التى تتفتح فيها مدارك التلاميذ واستعداداتهم وتتميز فيها ميولهم واتجاهاتهم . وتنويع المناهج داخل المرحلة الاعدادية ، وتنويع الخبرات التى تتيحها هذه المناهج فضلا عن أنه ضرورى لتكوين التلاميذ فى هذه المرحلة ، ولا غنى عنه للمنو المتزن المتكامل لجميع جوانب شخصيته .

٤ - ان تنويع خطة الدراسة بالمرحلة الاعدادية ومناهجها ضرورة تحتمها وظيفة هذه المرحلة . فبما أن وظيفتها أساسا هى الكشف عن استعدادات التلاميذ وقدراتهم حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة الذى يلائمهم ، فيجب أن تكون المناهج فى هذه المرحلة متعددة متنوعة حتى تقابل مختلف الميول والحاجات والاستعدادات من ناحية ، وحتى يتسنى التعرف على هذه الميول والحاجات والاستعدادات والعمل على تنميتها وتوجيه أصحابها الى نوع الدراسة الذى يلائمهم من ناحية اخرى .

• — ان اهتمام الخطة والمناهج فى المرحلة الاعدادية بالمواد العملية والفنية ضرورة تحتمها حاجات الفرد وحاجات المجتمع فى العصر الحديث ، عصر العمل والانتاج والتسابق فى العلم والاكتشاف . ولذلك تدعو الحاجة الى الاهتمام بالمواد العملية والفنيــة لا فى مدارس منفصلة قائمة بذاتها تخصص لهذا الفرض ، بل فى المدارس الاعدادية كافة .

ولابد أن تؤدى اضافة المواد العملية والفنية الى مناهج المرحلة الاعدادية الى ازدحام خطة الدراسة بالمواد التى لا يتسع لها الوقت المحدد . ولذلك ينبغى جعل بعض المواد اختيارية وبعضها الآخر اجباريا حتى يمكن الحد من تضخم المناهج وتخفيفها . ويختار كل تلميــذ من بين المواد الكثيرة المتنوعة التى يشتمل عليها المنهج ، المواد التى تتفق مع ميوله وقدراته ، على الا يكون هذا الاختيار نهائيا ، بل تراعى حرية التلميذ فى الانتقال بين المواد الاختيارية كلما تبين له أو للمشرفين على تعليمه حاجته الى هــذا التغيير .

ومتى أعطينا التلاميذ حرية الاختيار من بين المواد المتنوعة وحرية الانتقال بينها ، فيجب أن يكون هناك نوع من التوجيــه التربوى والنفسى لأرشاد التلاميذ فى اختيار المواد التى يرغبون فى دراســتها والتى تلائم ميولهم واستعداداتهم . وحبذا لو قام معلمو المرحلة الاعــدادية أنفسهم بهذا التوجيه والارشاد ، وروعى فى اعدادهم تدريبهــم على القيام بهــذا النوع الهام من الأعمال المدرسية .

المدرسة الاعدادية الشاملة :

تتوفر هــذه الشروط جميعها فى تجربة « المدرسة الشــاملة » التى تطبق فى الولايات المتحـــدة الامريكية وانجلترا فى المرحلة الثانوية ، وفى السويد من سن الالزام الى سن السادسة عشرة . وفى الهند فى مرحــلة تقابل المرحلة الاعدادية فى نظامنا التعليمى ، وتسمى المدرسة ذات الاغراض المتعددة . فالمدرسة الشـــاملة لا تقتصر على مرحلة معينة ، ولذلك يمكن الاخذ بها فى نظامنا التعليمى فى المرحلة الاعدادية الموحدة .

وتختلف المدرســـة الشاملة من بلد الى آخر . ولــكنها تشترك فى الخصائص التالية :

١ — انها مدرسة موحدة تجمع فى بناء واحــد بين التعليم العام والتعليم الفنى .

٢ — تتنــوع فيهــا المناهج بحيث تشتمل على الخبرات والمعـــلومات والمهارات المتعددة التى تناسب قدرات مختلف التلاميذ وميولهم .

٣ — تشتمل المناهج الدراسية على مواد اجبارية واخـرى اختيارية .

وتعطى للتلميذ حرية اختيار ما يناسبه وما يعاونه على ابراز مواهبه من المواد الاختيارية ، وحرية الانتقال بينها .

٤ — ويرشد التلميذ فى اختيار المواد التى يتابعها اخصائيون فى التوجيه والارشاد .

وهذه هى نفس الشروط اللازمة لتطوير المدرسة الاعدادية والتى يجب مراعاتها عند اعادة تخطيطها .

وتحتاج المدرسة الشاملة الى مساحة اكبر ومبان اكثر مما تحتاج اليه المدارس العادية ، فهى تحتاج الى ورش ومعامل وحدائق وحجرات خاصة بالاشغال الفنية والعملية .. الخ . ولذلك فان تكاليف انشائها كبيرة . غير انها تحقق اغراضا أكثر من مدرسة واحدة .

وهى تجربة جديرة بالدراسة . ونقترح انشاء مدرسة اعدادية شاملة فى كل منطقة تعليمية — على سبيل التجربة — فى المدة الباقية من خطة السنوات الخمس الاولى . وعلى أساس ما يتضح من التجربة يمكن النظر فى تعميم هذه المدارس تدريجيا فى مشروع السنوات الخمس الثانى (١٩٦٥ — ١٩٧٠) وذلك بأن يراعى فى انشاء مبانى المدارس الجديدة أن تكون كلها من نوع المدارس الشاملة وتخصص للمدارس الاعدادية . وتخلى أبنية المدارس الاعدادية العامة الحالية لتشغلها المدارس الابتدائية الجديدة تدريجيا .. وحاجتنا الى المدارس الابتدائية لا تنتهى .

القيادة الجماعية وتربية الأفراد

للدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

مما لاشك فيه أن نمو المجتمع متوقف على نمو أفراده وصلاح أى مجتمع يعتمد على صلاح كل فرد فيه ، واذا اختل التوازن بين تربية الفرد وتربية الجماعة فاننا حتما سنصل اما الى فرد معوج او الى مجتمع فاسد . والمجتمع الفاسد قد يصل الى نوع من التزمت بحيث يخنق أفكار الافراد — وعلى ذلك لا يمكن لاى فرد فى اطار هذا المجتمع الجامد أن يصل الى نمو متطور ومحرر . فالمجتمع الجامد يجمد افراده ويعوقهم عن التقدم . ولكن مع هذا يجب ألا ننظر الى الفرد نظرة تقدمية حينما ينمو فى معزل عن المجتمع وحينما يريد ان يحقق اهواءه ورغباته ولو كان ذلك على حساب الجماعة التى يعيش بينها ، فالفرد فى هذه الحالة يتسلط على الجماعة ، والجماعة فى الحالة الاولى تتسلط على الفرد ، ونمو الفرد والمجتمع فى كلتا الحالتين لا يعتبر نموا صحيا وهو بالتالى لا يؤدى حتما الى الرقى والتطور .

لابد اذا من وجود علاقة ما بين الفرد وبين الجماعة علاقة تفاعل مستمرة فيها الاخذ والعطاء ، والتأثر والتأثير ، والمد والجزر ، ان استمرار مثل هذه العلاقة هو الضمان الاكيد لوجود التطور ، اذ اننا لو تصورنا تلك العلاقة وهى مبتورة من احد جانبيها تنبهنا الى النقص اللازم لعملية النمو الفردية والجماعية مهما كانت وجهتها . فالفرد المتسلط على الجماعة الذى يريد أن يأمر فيطاع ، وتخيل اليه المسائل بما يستوحيه من خياله الفردى المنعزل السقيم فيتصور انه قادر على كل شىء بمفرده . فى هذه الحالة فهو يملى ارادته ، ويسيطر من الخارج ولا ياخذ فى أعتباره آلام الناس ومشاعرهم وحاجاتهم . لو أن هذا الشخص كان حاكما أو قائدا أو رئيسا فى عمل وتصرف بهذا الشكل كانت النتيجة بالنسبة لمرءوسيه طاعة شكلية من الخارج ورياء ونفاق من الداخل . ولو تصورنا أن لهذا الحاكم سلطة التخويف والعقاب فان المحكوم قد يتصرف لارضاء الحاكم من الظاهر ويمثل له أنواع السلوك التى ترضيه من الناحية الظاهرية ، ولكنه بينه وبين نفسه لا يبطن أى نوع من الرضا ويؤمن بعقائد غير التى يظهرها . ويتحين الفرص التى تسمح له باظهار سخطه وثورته ولنا أمثلة فى ذلك كل الثورات المحيطة وآخرها ثورة اليمن .

ان اصدار الاوامر وتنفيذها وان ادى الى تبديل الاعمال الخارجية

لا يعني حتما تبديل الدوافع الاصلية التي أدت الى أنواع السلوك الجديدة فالسلوك عامة يكون عادة وليد دوافع معينة ، وهذه الدوافع باطنية قد لانستطيع بمجرد تأمل المظهر السلوكي الخارجي الحكم سريعا على الدافع الداخلي الذي أدى لهذا السلوك ، حتى صاحب السلوك نفسه وان وعى فى بعض الاحيان دوافع سلوكه فانه فى كثير من الاحيـــان قد لا يعى دوافع أخرى خفية ولا يستطيع تفسيرها . وتلك الدوافع فى مجموعها تقـوم على ركيزة نفسية وأخرى اجتماعية .

ان السلوك الانساني مسألة معقدة وهى أكثر تعقيدا لو نظر الى هذا السلوك فى اطار الفلسفة الاجتماعية السائدة ففى القرن الاخير انتشر بين الامم شعارات كثيرة لم يكن الناس على وعى بها من قبل ، كالرأسمالية والاشتراكية والشيوعية لتحديد الاتجاهات الاقتصادية للمجتمع ، ودخل كل فرد بالنسبة للجماعة ، وأحقيته فى الملكية ثم ظهرت شعارات أخرى ـ كالديمقراطية والديكتاتورية ـ وصور المجتمع كالنظام الجمهوري والنظام الملكى المتطرف لتحديد دور الفرد السياسي وحريته بالنسبة للجماعة . وباختلاف هذه الشعارات نجد أيضا اختلافا على الحرية الفردية والجماعية وحق الفرد بالنسبة للجماعة وواجب الجماعة للفرد ـ وستظل هذه العلاقة محورا عمليا لتكيف بين الافراد بعضهم وبعض وبينهم كأفراد ومن صورة الجماعة التي يؤمنون بها ، والتي تمثل الشكل المتطور لتلك العلاقات المستقرة بين الافراد .

ان ميثاقنا الوطنى حدد نوع هذه العلاقات على ضوء ماضينا الطويل وتجاربنا الكثيرة كأمة لها تاريخ عريق ولها دورها الذى اسهمت به فى عالم المدنية ، لقد حدد الميثاق حق الفرد نحو نفسه وحقــه نحو الجماعة . فالقيادة الجماعية اصطلاح جديد لمفهوم المسئولية بمعناها الشعبى والتى تتولى شئونها الجماهير بنفسها . أن القيادة الجماعية ، لابد أن تضمن سـلامة السلوك ، كما تضمن عدم انحراف الفرد بما يضر الجماعة فالجماعة الصالحة تصون حياة الفرد وتنميها بما لا يتعارض مع الصالح العام . ولكى تؤمن الجماعة فيجب أن يتوافر بين أفرادها أنواع من العلاقات الديمقراطية التى تجعل لكل فرد داخل اطار الجماعة حقوقه فى ابداء الرأى وفى نقد آراء غيره بنزاهة غير مغرضة .

فالتفكير العلمى المنظم ، وتوخى الاسباب وربطها بالنتائج ، والكشف عن الحقائق والحجج والاسانيد التى تدعم الرأى انهى الا أساليب موضوعية للتفاهم والاقناع . والجماعة التى تسود بين أفرادها علاقات ديمقراطية سليمة انما تطبق مبدأ التفكير العلمى فى كل خطواتها وقراراتها . كما تطبق مبدأ الاقناع والاقتناع كأسلوب للتفاهم قبل اصدار القرارات الجماعية .

والقيادة الجماعية على هذا النحو هي نقيض للقيادة الفردية المتطرفة التى تحكم لصالح فرد معين على حساب اهمال حقوق غالبية أفراد الشعب وكل ما رأيناه فى النظام الملكى قبل الثورة ، وما يزال فى الانظمة الملكيــة فى بعض الشعوب العربية التى مازالت متخلفة انما يشرح بوضوح كيف تنتهى القيادة الفردية الى استغلال الشعب واستنزاف دمه وقوته لصالح الحاكم وأسرته من بعده .

ان تقرير مبدأ القيادة الجماعية انما جاء بعد سنوات من المرارة والالم ذاق فيها الشعب صنوف العذاب نتيجة تحكم الشهوات الفردية فى الحكم ورغم ما وضعناه من ضرورة وفرة العلاقات الديمقراطية السليمة بين أفراد أية جماعة صالحة تضع نفسها موضع القيادة الا أن هذه الجماعة نفسها اذا كانت ستتصدى للمصــالح الشعبية ـ يجب أن يخرج أعضاؤها من بين أفراد الشعب حتى يحسوا باحساسه ويحكموا بما يتفق مع صالحه . فمنطق العدالة الاجتماعية يوجب ان يمثل الحاكم المحكوم وينوب عنه فى تقرير مصلحته والعمل على حل مشكلاته ورفع شأنه ـ ولعل الآية التى وصفت النبى محمدا صلى الله عليه وسلم : « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنـــدتم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم » تعنى مبدأ ديمقراطيا هاما . فالقرآن بقوله : « قل انما أنا بشر مثلكم يوحى الى أنما الهكم اله واحد » كان حريصا ان يحسن الشعب أن النبى منهم .

فالمبدأ الديمقراطى متوافر فى العقيدة الاسلامية وقد شوه الاستعمار هذا المبدأ حينما شجع الملكيات الفردية وأقام العروش فى المنطقة وكان همه البحث عن مصلحته هو لا مصلحة الشعب الذى يحكم ولذلك لم نأخذ من الديمقراطية الا شكلها وضاع جوهرها وضاع معه الحس الاجتماعى الذى يربط الافراد بعضهم ببعض ويجعلهم يحسون أنهم أمة واحدة لا فرق بين عربى وعجمى الا بالتقوى أى بالعمل والسلوك القويم .

لذلك فان تقرير مبدأ القيادة الجماعية انما هو عود بالامور الى طبيعتها الديمقراطية الاصلية التى تستند الى ركائز من الحضارة الاسلامية التى تؤكد أن الامر شورى بين الناس .

وتقرير مبدأ القيادة الجماعية لا يعنى أننا فى غمضة عين نستطيع أن نتحول من عقليتنا الفردية المتطرفة التى وجهنا لها ابان الاستعمار الى تلك العقلية الجماعية وبخاصة فى السلك الحكومى والوظيفى وكل ما يتعلق بشئون الناس كجماعة مترابطة . فتحقيق ذلك أمر لابد أن نمهد له بالتربية داخل المدرسة الابتدائية ونتطور به حتى التعليم العالى والجامعى بل لعل قائلا يقول : يجب أن تؤكد ضرورة البدء به من المنزل ـ أى فى الاسرة وفى تنظيم علاقة أعضائها بعضهم ببعض .

لابد ان نعود الطفل فى الصغر انه عضو فى جماعة يرتبط خيره بخيرها وصلاحه بصلاحها ، وانه كلما أصابت نجاحا عاد ذلك بالتالى عليه وعلى أسرته وعلى سائر المجتمع الذى يرتبط به . ان اللعبة الصغيرة قد تعود الطفل الانانية والاثرة — وقد تعوده على النقيض من ذلك أن يكون اجتماعيا . كلنا نشاهد الاطفال وهم ممسكون بلعبهم ويغضبون اذا حاول غيرهم أن يمسك بها . فى هذه الحالة يتعود الطفل أن يدرك مفهوم الملكية الفردية الذى يتنافى مع مفهوم المشاركة الجماعية . ولذلك فكر بعض المربين وفى روسيا على الاخص أن تكون لعب الاطفال من النوع الذى يحتاج لاكثر من طفل ليمكن ادارته والاستفادة منه ، فلعبة الارجوحة تحتاج لطفلين على الاقل يجلس كل منهما فى الطرف الآخر ، والمتعة هنا باللعب انما تأتى نتيجة علاقة اجتماعية يتدرب فيها الطفل كيف يكيف نفسه للموقف وبظروف شخص آخر فيتم الاخذ والعطاء الذى يحقق التربية الجماعية وأنواع هذه الالعاب يجب توافرها فى الحدائق العامة وفى الشواطىء .

بعد ذلك سيأتى الطفل الى المدرسة — لتعمل على تربية الروح الجماعية عن طريق اوجه النشاط المختلفة داخل الحصة وخارجها — فالتمثيليات والمعسكرات وفرق الكشافة والاشبال والفرق الرياضية وسائر الجمعيات الفنية والعلمية والادبية انما تيسر انواع الترابط بين الاطفال فى صغرهم بجعلهم يتدربون على وضع أهداف لهم ، كما تدربهم على التعاون فى سبيل تحقيق هذه الاهداف فيعود الخير على كل المشتركين فيها .

ان الثورة التى نادى بها الميثاق فى التعليم تفتح أعيننا على ضرورة تغيير الروتين الذى تسير فيه عملية التدريس داخل المدرسة فسلبية التلميذ واستماعه طوال الوقت لمدرسته ، وعدم مشاركته الفعالة فى القيام بنشاط ايجابى انما نخلق منه شخصية انطوائية مستسلمة ، واذا كانت فاعلية التلميذ عاملا هاما فى تعلمه وفى مجابهته لمواقف حقيقية يشارك غير فى حلها . فى هذه الحالة سنخلق منه شخصا أيجابيا ذا عقلية اجتماعية ولذلك نوصى بأن يتحقق فى العملية التعليمية القيم الآتية :

اولا : ان نفتح المجال امام التلميذ ليشارك مع غيره فى وضع اهداف مشتركة للنشاط الذى سيؤديه بالتعاون مع غيره فى سبيل مصلحة الجماعة .

ثانيا : ان يتدرب كل تلميذ على كيفية المناقشة الحرة — يتدرب على احترام آراء الغير مع نقدها وبيان محاسنها ومعانيها — كما يتدرب على ان يقرع الحجة بالحجة ، ويدعم رايه بالحقائق والاسانيد ويطبق الاسلوب العلمى فى التفكير فى اقناع غيره بوجهة نظره أو يقتنع هو بوجهة نظر غيره .

ثالثا : ان يتدرب كل تلميذ وهو يشارك غيره كيف يضع خطة العمل لتحقيق الاهداف التى رسمتها الجماعة .

رابعا : أن يشارك كل تلميذ فى عملية توزيع العمل بحيث يتوخى فى هذا التوزيع الصالح العام ويؤدى كل فرد ما يستطيع القيام به ويبذل ما يمكن من جهد ومن كفاية فى سبيل تحقيق هدف الجماعة ويوزع العمل بحيث يستفاد فيه من استعدادات كل فرد وقدراته الخاصة ـ فهنا تتدرب الجماعة على احترام المزايا الفردية كما يتدرب كل فرد على تكييف مزاياه فى خدمة الجماعة .

خامسا : أن يتدرب كل تلميذ على عملية النقد الذاتى فى اثناء سير العمل فيستطيع أن يتبين مدى تحقق الاهداف فى أثناء محاولة تنفيذها . وفى نفس الوقت يكون عنده من المرونة ما يجعله قادرا على تشكيل نفسه من جديد لما يحتاجه الموقف من تعديل يفهم محاسن العملية التى يشارك فيها كما يحس بعيوبها . . كل ذلك كى يسعى لتنمية المحاسن وتلافى العيوب بعقلية موضوعية .

سادسا : يتدرب كل تلميذ على عملية التقويم النهائية للعمل الذى انجزته الجماعة وهى متعاونة ـ وعملية التقويم Evaluation هى وزن كل القيم التى تحققت والتى لم تتحقق ، كما تتضمن نقدا ذاتيا على مستوى الجماعة لتستطيع أن تكيف نفسها بشكل أصلح للعمليات المقبلة .

* * *

التعـــليم فى مجتمعنا الاشتراكى

للدكتور محمد سيف الدين فهمى

التعليم فى حقيقته ظاهرة اجتماعية ترتبط أهدافه ونظمه ومؤسساته ارتباطا وثيقا بأهداف ونظم وخصائص المجتمع الذى ينشأ فيه . اذا سلمنا بهذا فانه من المستحيل التخطيط للتعليم فى مجتمع معين بمعزل عن دراسة العوامل والقوى المحددة لخصائص هذا المجتمع .

خصائص مجتمعنا الجديد تحددها ثلاثة عوامل او قوى رئيسية :

أولا — انه مجتمع يهدف الى أن يكون اشتراكيا .
ثانيا — انه يواجه تغيرا اجتماعيا خطيرا .
ثالثا — انه يسير سيرا سريعا نحو التصنيع .

مجتمعنا الاشتراكى يهدف الى تحقيق الكفاية والعدل . يترجم هذا فى المجال التعليمى بما يسمى بمبدأ تكافؤ الفرص . وذلك أن يعطى كل فرد الفرصة لان ينال أعلا درجة من درجات التعليم تبعا لقدراته وامكانياته دون أن يحوله عن ذلك عائق مادى أو اجتماعى .

مجتمعنا أيضا يمر بمرحلة فيها تغيير سريع فى تركيبه الاجتماعى يظهر هذا التغير بوضوح فى مجالين : المجال الاول هو نمو الطبقة المتوسطة وارتفاع مستوى دخلها وازدياد نفوذها وطموحها . انعكس هذا على التعليم فى زيادة الاقبال على التعليم الثانوى العام والجامعى باعتبارهما الطريق الذهبى المؤدى للمراكز العليا فى الحكومة والصناعة والجيش والمهن العالية . المجال الثانى هو تحرر المرأة ونزولها بكل ثقلها الى العمل فى الحياة العامة . وانعكس هذا أيضا على اقبال المرأة على التعليم العام والجامعى .

ولكن لا شك ان نمو حركة التصنيع تعتبر العامل الاب فى تحديد خصائص مجتمعنا الجديد . ان من الصعب تصور قيام نظام اشتراكى بمفهومه الحاضر دون ان يسبقه او يعقبه تطور صناعى . كما أن كثيرا من المشاكل الاجتماعية التى تواجه مجتمعنا الحاضر هى اما ناتج ثانوى لنمو حركة التصنيع أو هى فى حقيقتها صراع بين مفاهيم قديمة حددها مجتمع زراعى اقطاعى ومفاهيم جديدة أوجدتها حركات التصنيع فى الداخل أو الخارج .

لقد خلق التصنيع للتعليم مشاكل كبيرة أهمها :

١ — ادى نمو حركة التصنيع الى نزوح عدد هائل من فائض اليد العاملة فى الزراعة الى المدينة سعيا وراء العمل فى الصناعة المركزة فى المدينة. هذه اليد العاملة فى أغلبها ينقصها اى تدريب فنى متخصص كما انها محرومة من أى قسط من التعليم العام . ان البلاد الآن تعانى من نقص شديد فى القوى العاملة ذات المهارة ، كما انها تعانى من فائض هائل فى القوى العاملة غير القادرة على الانتاج لانها غير مهيأة لاى عمل فنى .

٢ — أدى تطور الصناعة وتعقدها الى ظهور عدد هائل من الوظائف سواء فى الصناعة نفسها او فى قطاع الخدمات . هذه الوظائف فى اغلبها جديدة أو انها قديمة ولكن طبيعة العمل فيها قد تغيرت . على ان جميع هذه الوظائف تحتاج الى تدريب متخصص ذى مستويات مختلفة .

٣ — أدى اعتماد الصناعة على أحدث وسائل الانتاج مثل الانتاج الآلى Mechanisation of Production أو الانتاج تام الاله Automation بدلا من استخدام القوى البشرية الى تغير فى الهيكل الوظائفى للصناعة نفسها . فاذا كان أثر التقدم التكنولوجى على الصناعة انه أنقص عدد الايدى العاملة اللازمة للانتاج المباشر للسلعة ، فان عدد الذين يعملون فى مستويات عليا مثل الاشراف والادارة والبحث العلمى قد زاد زيادة كبيرة .

٤ — ان الاتجاه المستمر نحو ترخيص سعر السلعة لجعلها اكثر قدرة على المنافسة أدى الى تجميع قوى الانتاج واختفاء الاعمال الصغيرة المدارة بشخص واحد أو عدد قليل من الافراد . ولما كانت اية زيادة سريعة فى الانتاج ، خصوصا اذا كان معدل الكفاءة الانتاجية للعامل صغيرة تعنى أن وسائل اكثر قدرة على الانتاج قد ادخلت او ان مستوى التنظيم الانتاجى أو ادارة الافراد داخل المصنع قد أصبح اكثر كفاءة فان النتيجة الحتمية لذلك أن محتوى كل وظيفة قد أصبح أكثر تحددا سواء من الناحية النوعية أو من ناحية المستوى بناء على ذلك فان الحاجة الى تدريب فنى فى تخصصات كثيرة وفى مستويات مختلفة أصبح على درجة كبيرة من الاهمية . فكما ان هناك حاجة متزايدة الى فنيين على مستوى عال من الكفاءة العلمية والفنية مقرونة بقدره على الادارة والتنظيم فان هناك حاجة أشد الى رجال فنيين متخصصين ذوى مستويات متوسطة من الخبرة الفنية والعملية .

٥ - ان نمو الحركة الصناعية وزياده الدخل القومي المترتبة عليها سيؤدى الى زيادة الاستثمارات فى قطاع الخدمات ورفع مستوى العمل بها وان تطور وسائل الانتقال ونموها والتوسع فى خدمات السياحة والاعلام ونمو التجارة والتوزيع فى الداخل ومع الدول الاخرى سيؤدى الى تغيير الهيكل الوظائفى فى هذا القطاع . فبالاضافة الى حدوث زيادة كبيرة فى عدد الافراد المشتغلين فى هذا القطاع خصوصا ذوى الدرجات العليا من التعليم فان المستوى العلمى والفنى لكل وظيفة سيتغير أيضـــا .

كيف نخطط اذن التعليم طبقا لمتطلبات مجتمع صناعى حديث ؟

متطلبات هذا المجتمع ذات جانبين :

الجانب الاول ذو صفة كمية من حيث علاقته بحجم القوى العـــاملة اللازمة لادارة عجلة الانتاج . من هذا الجانب يجب أن يهدف التخطيط للتعليم نحو توفير احتياجات الاقتصاد القومى من الافراد الفنيين والعاملين فى مستوياتهم المختلفة حيث أن المؤسسات التعليمية فى الجمهورية العربية المتحدة . كما هو الحال فى جميع الدول هى المسئول الاول عن اعداد هذه القوى العاملة . ولتوفير هذه الاحتياجات يجب على المخطط للتعليم ان يكون على علم بمعدل النمو الاقتصادى « معدل الزيادة فى الدخل . معدل الزيادة الانتاجية . معدل الزيادة فى العمالة » وكذلك معدل التغيير فى التركيب الوظائفى لكل قطاع . وعلى أساس هذه المعدلات يمكن التنبؤ باحتياجات كل قطاع للقوى العاملة فى المستقبل وعليه يمكن وضع خطه لتنظيم الهيكل التعليمى بحيث يتلاءم مع احتياجات القطاعات المختلفة . ان تقـــدير احتياجات كل قطاع يجب أن يذهب الى عشرة أو خمســـة عشر عاما فى المستقبل حيث أن أى تغيير فى الجهاز التعليمى لن يظهر أثره فى الاقتصاد القومى قبل مضى هذا العدد من السنين . فعلى المخطط للتعليم مثلا أن يعرف احتياجات البلاد من المهندسين فى الفروع المختلفة فى عام ١٩٧٥ اذا أراد أن يضع خطة لتوفير هـــذه الاحتياجات . حيث أن الطالب الذى سيدخل المدرسة الاعدادية الان لن يمارس عمله كمهندس قبل مضى احد عشر عاما على الاقل « ٦ فى المدرسة الاعدادية والثانوية + ٥ فى الجامعة . »

الجانب الثانى من متطلبات المجتمع الصناعى ذو صبغة نوعية من حيث اتصاله بتكييف المحتوى العلمى والثقافى للتعليم وفقا للاحتياجات الناشئة عن التغير المستمر فى الهيكل الوظائفى ، وفى طبيعة العمـــل المهنى والفنى يجب اذن أن تعدل خطط الجهاز التعليمى ومناهجه باستمرار وان يسمح بتعدد معاهده واختلاف مستوياتها بحيث يستطيع تزويد القوى العاملة فى مستوياتها المختلفة بالخبرة الفنية والعلمية المتخصصة بما يتمشى مع

احتياجات الصناعة الحديثة . ولكن الصناعة الحديثة لا تحتاج من أفرادها العاملين خبرة فنية تخصصية فقط ، بل تحتاج من كل منهم أيضا أن يكون على درجة من التعليم العام الاساسي لا غنى عنها لتنمية قواه العقلية وقدراته الشخصية وتجعله قادرا وراغبا في تعلم مهارات جديدة .

* * *

وفي الختام ان التخطيط للتعليم شيء لا يمكن فصله عن التخطيط الاقتصادي الشامل للدولة . التعليم وسيلة غايته تحقيق سعادة الفرد بتنمية قواه ومواهبه ، واعداده لخدمة مجتمعه عن طريق استخدام خبرته وعلمه . على أجهزة التخطيط للتعليم اذن واجبات ثلاثة :

أولا ـ تنظيم الهيكل التعليمي بما يتمشى وتطور الهيكل الوظائفي بحيث يسد احتياجات البلاد من القوى العاملة في تخصصاتها ومستوياتها المختلفة .

ثانيا ـ جعل الهيكل التعليمي وحدة بالرغم من تعدد المستويات واختلاف التخصصات داخله ، وعن هذا الطريق فقط يمكن تهيئة الفرصة لكل طالب مهما كان نوع دراسته أن يصل الى أعلى درجات السلم التعليمي او أن يغير نوع دراسته بسهولة تبعا لميوله وقدراته الشخصية .

ثالثا ـ تكييف المحتوى الثقافي والعلمي للتعليم بحيث لا يؤدي الى اعطاء الدارسين معلومات جامدة متراكمة او خبرات ميتة بل ليعد أفرادا عاملين لهم قدرة على التعليل المنطقي والتخيل المقرون بالتمييز بين الممكن وغير الممكن والتفكير المتصف بالذكاء ، أفرادا لهم القدرة على التكيف مع مجتمع أهم صفاته انه دائم التغير والتطور .

* * *

دور المدرس فى الخدمة المكتبية

الدكتور سعد محمد الهجرسى

لقد أصبح الدور الذى تلعبه الخدمة المكتبية فى المدرسة جزءا ضروريا فى كل عملية تربوية ناجحة . فى الكتاب الذى صدر أخيرا لتقويم برامج الخدمة المكتبية فى المدرسة ، كتبت الجمعية الامريكية للمكتبات تقول : مهما تكن الفلسفة التى تسيطر على تربية الشباب ، فانها عاجلا أو آجلا لابد أن تأخذ فى اعتبارها مسالة الخدمة المكتبية وكفايتها بالمدرسة . » (١) وفى مكان آخر من هذا الكتاب يجد القارىء ما يلى : ان استعمال الطلاب الواسع ، المتنوع للكتب ، ولغيرها من المواد ينشأ نتيجة لما يقوم به المدرس من تدريس يفتح أذهان التلاميذ ، ويجتذب نفوسهم ، ويذهب بهم وراء الحدود الضيقة للكتاب المدرسى .. ومثل هذا التدريس انما يعتمد على المدرس الذى يعرف الكتب وغيرها من المواد المكتبية التى تتفق ومستوى الطلاب الذين يعمل معهم (٢) . فاذا كانت الفقرة الاولى من البيان تثبت أهمية الخدمة المكتبية اذا أريد للمدرسة أن تؤدى وظيفتها ، فان الفقرة الثانية تبنى أهمية كبيرة على دور المدرس فى هذه الخدمة المكتبية .

على أن تحديد دور المدرس على هذا الوجه لا يعدو أن يكون فرضا تدعمه تقديرات الخبراء فى ميدان الخدمة المكتبية ، بناء على حكمهم الذاتى ومشاهداتهم المتفرقة ، ولكنه يفتقر الى دراسة تجريبية احصائية تنقله من ميدان التقدير الفردى الى دائرة البحث الموضوعى . لقد بدأ التفكير فى القيام بمثل هذه الدراسة الموضوعية فى أواخر عام ١٩٥٩ فى جامعة « رتجرز » بأمريكا ، وقد تم تنفيذها فى العام الدراسى ١٩٦٠ — ١٩٦١ م فى عدد من المدارس بولاية «نيوجرسى» . وقدمت نتيجة الدراسة فى رسالة لنيل دكتوراه الفلسفة فى فن المكتبات (٣) . أما فى هذا المقال فيقدم الباحث خلاصة موجزة لمراحل الدراسة ، ولاهم نتائجها ، فى اطار من أسس البحث العلمى ومبادئه .

هدف الدراسة :

كانت نقطة البدء فى هدف الدراسة هى « تحديد أهمية دور المدرس فى الخدمة المكتبية على أساس احصائى تجريبى » ، وذلك سدا للنقص الذى كان يحيط بأهمية هذا الدور بسبب تقديره فى الماضى على أساس

التحكم الذاتي الفردي فقط . الى جانب هذا الهدف الاساسي توقع الباحث كثيرا من الاهداف الفرعية الاخرى فى ميدانى التربية والخدمة المكتبية ، مما ستأتى الاشارة اليه فى نهاية المقال . هذا ، وقد مر البحث بعد تحديد هدفه بالمراحل الثلاثة الآتية : ١ ـ المرحلة النظرية ، ٢ ـ مرحلة التصميم والتنفيذ ، ٣ ـ مرحلة الاستنتاج والتوصيات .

الناحية النظرية

كان من الضرورى فى بحث خاص بتحديد دور المدرس فى الخدمة المكتبية ان يتناوله الباحث أول الامر من الناحية النظرية ، وقد سارت هذه المرحلة فى الخطوات الاتية :

١ ـ قيم القياس Criteria : لابد للباحث أن يختار قيما محددة يقيس بها دور المدرس فى الخدمة المكتبية . وهناك قيم مختلفة تقاس بها كفاية عمل المدرس فيما يتصل بأى عملية تربوية مع الطلاب ، والتربويون يختلفون فيما بينهم اى هذه القيم أصدق فى تقويم عمل المدرس ، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فانهم يكادون يتفقون على صدق القياس الذى يستخدم الخبرات والمهارات التى يجنيها التلاميذ كنتيجة لعمل المدرس معهم ، يقول « رابينونز » و « ترافرز » فى مقالهما المنشور بمجلة «النظرية التربوية » : من المتفق عليه اتفاقا شاملا أن المدرسين الناجحين هم المدرسون الذين يضيفون الى نمو التلميذ (٤) . ومن هنا فضل الباحث أن يستخدم فى هذه الدراسة قيما من هذا النوع . هذا ، وقد وافقت لجنة من الخبراء فى ميدان التربية وفى ميدان الخدمة المكتبية (٥) أن القيمتين التاليتين تصلحان من الناحية النظرية لقياس دور المدرس فى الخدمة المكتبية : ا ـ القيمة الاولى هى مقدار ونوع قراءة التلميذ ، ب ـ القيمة الثانية هى المهارات المكتبية التى اكتسبها التلميذ .

٢ ـ منبئات Predictors : فى الخطوة الثانية كان على الباحث أن يختار تصرفات او عوامل محددة فى المدرس ذات اثر فى زيادة أو نقص قيم القياس السابقة ، وقد وافقت اللجنة السابقة على اختيار العاملين التاليين : ا ـ العامل الاول هو عادات المدرس القرائية ، ب ـ العامل الثانى هو مهارات المدرس المكتبية .

٣ ـ فرض Hypothesis : كان على الباحث فى خطوته الثالثة أن يضع الفرض الخاص بالدراسة فى صيغته النهائية ، وصياغة الفرض تأتى بعد تحديد هدف الدراسة ، وقيم القياس ، والمنبئات ، وقد تم تحديد هذه الامور الثلاثة فى الفقرات السابقة ، فتمت صياغة الفرض النظرى للدراسة كما يلى : ينبغى أن تكون هناك علاقة يمكن قياسها بين ا ـ عادات

المدرس القرائية ، ب ــ مهارات المدرس المكتبية (كمنبئات) ، وبين ا ــ مقدار ونوع قراءة التلميذ ، ب ــ مهارات التلميذ المكتبية (كقيم قياس) .

٤ ــ برهان Rationale : فى الخطوة الرابعة كان على الباحث أن يبرهن على صحة هذا الفرض نظريا قبل الانتقال به الى الميدان للبحث . وصدق الفرض السابق قد بنى على أساس صدق المقدمات الاربعة التالية :

ا ــ تصرفات Behaviors المدرس يمكن مشاهدتها وقياسها .

ب ــ الخبرات التى يجنيها التلاميذ يمكن مشاهدتها وقياسها .

جـ ــ تصرفات المدرس المتصلة بالخدمة المكتبية لها اثرها فيما يجنيه التلاميذ من هذه الخدمة .

د ــ تصرفات المدرس التى اختيرت كمنبئات (عاداته القـــرائية ، ومهاراته المكتبية) لها أثرها فى قيم القياس (قراءة التلميذ ومهـــاراته المكتبية) .

ا ــ اما القضية الاولى فصحيحة وعلى أساس صحتها تقوم البحوث العلمية التى تتناول تصرفات المدرسين ، ولقد تناول « ريانز » فى مقال نشر بمجلة « علم النفس التربوى » هذه القضية واثبت صحتها (٦) .

ب ــ واما القضية الثانية فصحيحة وعلى أساس صحتها اســـتطاع التربويون أن ينشئوا انواعا متعددة من المقاييس التى تستعمل مع التلاميذ لقياس مهاراتهم وخبراتهم وبهما يمكن الحصول على نتائج مرضـــية من الناحية العلمية (٧) .

جـ ــ واما القضية الثالثة فصحيحة على أساس تقدير الخبراء فى ميدان الخدمة المكتبية بعد مشاهداتهم العديدة فى الميدان . وقد اشير الى هـــذا التقدير فى أول المقال .

د ــ وأما القضية الرابعة فصحيحة كنتيجة لصحة القضايا الثـــلاث الاولى ، وعلى اساس ان فى كلا الطرفين (قيم القياس والمنبئات) عاملين مشتركين هما : القراءة والمكتبة .

٥ ــ البحوث السابقة : فى الخطوة الخامسة كان على الباحث أن يقوم بمراجعة الادب السابق الذى له اتصال بمشكلة البحث ، لغـــرضين . ا ــ التأكد من أن هذا البحث لن يكون تكريرا لبحث سابق ، ٢ ــ الانتفاع بما قد يكون هناك من بحوث لها صلتها بالمشكلة . هذا ، وعلى أســـاس

المراجعة العامة للادب السابق استطاع الباحث أن يصل الى النتائج التالية ١ ـ البحث الحاضر جديد فى هدفه وفى فرضه النظرى على الرغم من أن بعض العناصر الجزئية قد توجد فى هذا البحث أو ذاك من البحوث السابقة ٢ ـ البحث الحاضر يستطيع أن يعدل فى بعض مقاييس البحوث السابقة وبذلك تصبح مناسبة للاستعمال فى البحث الجديد بهدفه وبفرضه الجديدين ، ٣ ـ البحث الحاضر يحتاج الى انشاء مجموعة أخرى من المقاييس الجديدة التى ستستخدم فى الميدان للحصول على المعلومات اللازمة للتحليل والاستنتاج .

على أن هناك ثلاث دراسات تجدر الاشارة اليها فى هذا المقال : أول هذه الدراسات هو البحث الذى تم بالتعاقد بين المكتب الامريكى للتربية وبين جامعة « رتجرز » ، وقد انتهت المرحلة الاولى منه سنة ١٩٦٠ م . فى هذا البحث الذى قامت به جامعة « رتجرز » أختار الباحثون مسألة وجود المكتبة المركزية فى المدرسة الابتدائية كمشكلة لدراستهم . (٨) أما الدراسة الثانية فقد قامت بها الجمعية القومية للتربية بأمريكا وكان هدفها بحث مشكلة الخدمة المكتبية بالمدرسة كما يراها مدرسو المرحلة الثانوية ، وقد تمت سنة ١٩٢٨ بعد أن جمع فيها معلومات قيمة عن المدرسين وعن العوامل التى تساعدهم على المشاركة فى تقديم خدمة مكتبية ممتازة . (٩) أما الدراسة الثالثة فقد قام بها « جراى » و « روجرز » حول مشكلة النضج فى القراءة وقد تمت سنة ١٩٥٦ . وقد خرجا فى نهاية هذه الدراسة بأحدث القيم التى يمكن بها قياس النضج القرائى . (١٠) تلك هى أهم الدراسات السابقة التى أمدت الدراسة الحاضرة ببعض الوسائل النافعة للحصول على المعلومات الخاصة بالتحليل والاستنتاج .

التصميم والتنفيذ

اشتباك العوامل :

فكرة الدراسة ـ كما شرحت من قبل ـ تتلخص فى اختبار الفرض النظرى ، أى : فى اختبار العلاقة بين قيم القياس (قراءة التلاميذ ومهاراتهم المكتبية) وبين المنبئات (قراءة المدرس ومهارته المكتبية) ، فلو أن قيم القياس والمنبئات كانتا وحدهما فى ميدان البحث لاصبحت الدراسة أمرا سهلا ، ولكن علاقة هذين الطرفين فى الفرض النظرى تختلط بتأثيرات مجموعة أخرى من العوامل تسمى الشوائب Contaminatives حينما ينزل الباحث الى الميدان ، ويمكن شرح هذه المسألة ببعض الامثلة : لو أن مدرسا درس كجزء من اعداده الفنى للتدريس أدب النشء وأصبح خبيرا فى كتب الاطفال فقد يتنبأ الباحث أن تلاميذ هذا المدرس سوف

يفزعون اكثر وأحسن من تلاميذ آخرين لم يعد مدرسهم هذا الاعداد ، لكن هؤلاء التلاميذ الاخرين قد يأتون من بيوت وأسر تملك مجموعة طيبة من الكتب المناسبة التى تغرى الاطفال بالقراءة . مثل آخر : لو أن مدرسا فى اثناء تدريسه يأخذ على نفسه مسئولية تعليم التلاميذ وتمرينهم على المهارات المكتبية ، فقد يتنبأ الباحث أن تلاميذ هذا المدرس سوف يكونون اكثر مهارة فى استعمال المكتبة من تلاميذ مدرس آخر لم يأخذ على عاتقه هذه المسئولية ، ولكن تلاميذ المدرس الاول قد يكسونون اقل ذكاء ، أو مدرسوهم السابقون لم يمرنوهم على المهارات المكتبية الاولى فلم يستطع المدرس الحالى أن يبنى على غير أساس ، أو لعل تلاميذ المدرس الثانى يتمتعون بمدرسة احسن ، أو بمكتبة أحسن ، أو بأمين مكتبة أنشط .
هذه الامثلة السابقة تخدم غرضين : ١ ــ تشرح تشابك العوامل فى المشكلة موضوع البحث وتعقدها ، ٢ ــ تقترح الطريق السليم لمواجهة هذا الاختلاط ومحاولة السيطرة عليه .

طريقة البحث :

أصبح الواجب الحقيقى للباحث هو دراسة ميدان البحث بعناية لأجل :

١ ــ تحديد كل العوامل والعناصر التى تكون المشكلة ، والعوامل كثيرة متعددة فبعضها عوامل تدخل تحت « قيم القياس » ، وبعضها عوامل تدخل تحت « المنبئات » ، اما بقية العوامل فانها تدخل تحت «الشوائب»

٢ ــ الحصول على المعلومات التى يمكن بها قياس كل من هذه الانواع الثلاثة على حدة ، وطرق الحصول على المعلومات متعددة فهناك «الاستبيان» وهناك «الاستبار» وهناك «الاختبار» ولكن المشكلة هى فى اختيار اليق الطرق واكثرها صحة للحصول على المعلومات المطلوبة .

٣ ــ اختبار الفرض النظرى (سبق شرحه فى أول المقال) على أساس استعمال الانواع الثلاثة من العوامل التى سبقت الاشارة اليها .

تحديد العوامل :

« قيم القياس» و «المنبئات» قد تم تحديدهما من قبل كعوامل فى أثناء شرح المرحلة النظرية للبحث ، اما من ناحية « الشوائب » فقد وجد أن هناك اربع نواح رئيسية تعد مصدرا لكل الشوائب التى تلوث العلاقة بين طرفى الفرض النظرى . وهى : ا ــ المجتمع ، ب ــ المدرسة ، جـ ــ المدرسون السابقون ، د ــ تلاميذ البحث .

اما فى «المجتمع» فقد اخذ فى الاعتبار العادات والتقاليد ، والاحوال الاقتصادية ، والمظاهر الثقافية ، واما فى «المدرسة» فقد أخذ فى الاعتبار العوامل ذات التأثير مثل عـــدد التلاميذ وكثافتهم ، وهيئة التدريس ، والمكتبة ، وأمين المكتبة ، واما فى «المدرسين السابقين» فقد قيس مقدار تأثيرهم على التلاميذ بقياس عادات المدرسين القرائية ومهاراتهم المكتبية ، وأما فى «تلاميذ البحث» (الصف السادس فقط) فقـــد اخذ فى الاعتبار مقاييس ذكائهم ، والمنصب الذى يشغله الوالد ، ودرجة التعليم التى وصل اليها الوالد .

الحصول على المعلومات :

بعد تحقيق عوامل المشكلة كان من الضرورى الحصول على المعلومات المناسبة التى يمكن بها قياس كل عامل على حدة ، أما من ناحية عوامل «المجتمع» وعوامل «المدرسة» فقد وجد ان تأثيرهما على قراءة التـــلاميذ وعلى مهاراتهم المكتبية سوف يكون متكافئا بالنسبة لطلاب المدرســـة الواحدة ، ولقد اختبر فرض الدراسة فى كل مدرسة مستقلة عن المدرسة الاخرى ، ولهذا فان المعلومات الخاصة بعوامل المجتمع وبعوامل المدرسة لم تجمع للمعاونة فى اختبار الفرض ولكنها جمعت لوصف ميدان التجربة حتى يكون معروفا للباحثين وبذلك يمكنهم التخطيط لتجارب جـــديدة حول نفس المشكلة على ضوء العوامل التى تم تحقيقها فى التجربةالحاضرة .

أما بقية المعلومات فقد جمعت وقيست بواسطة سبع وسائل لجمع المعلومات Data-gathering Devices : ثلاث وسائل (وسيلة : ١ ، ٢ ، ٣) لمعلومات الخاصة بالمدرسين ، وأربع وسائل (وسيلة : ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) للمعلومات الخاصة بالتلاميذ . وسيلة رقم ١ صممت لجمع المعلومات الآتية حول عادات المدرس القرائية : التحمس للقراءة ، مقدار الوقت الذى ينفقه فى القراءة الحرة ، سعة موضوعات القراءة ، عمق موضوعات القراءة ، عدد الكتب التى قرأها فى موضوع اهتمامه الاول ، الوسائط القرائية ، أغراض القراءة ، قيمة أغراض القراءة ، صعوبة المادة المقروءة ، المستوى الفكرى للمادة المقروءة . وسيلة رقم ٢ صممت لجمع المعلومات الآتيـــة عن مهارات المدرس المكتبية :

الخبرات المكتبية فى أثناء دراسته كتلميذ فى المدرســـة الإبتدائية ، والثانوية ، والعالية ، مقدار الجدة فى اعداده ليكون مدرسا ، مقدار التربية المكتبية فى اعداده ليكون مدرسا . وسيلة رقم ٣ صممت لجمع المعلومات حول مناشط المدرس المكتبية فى المدرسة مع تلاميذه ، فى هذه الوسيلة وضح المدرس تقديره لـ ١٢٥ من أنواع النشاط المكتبى على أســـاس أهمية كل نشاط وعلى اساس توزيع المسئولية بينه وبين أمين المكتبة .

أما الوسائل : ٤ ، ٥ ، ٦ فقد صممت لجمع المعلومات حول قراءة التلميذ وحول مهاراته المكتبية . وسيلة رقم ٤ كانت «سجلا» لقراءة التلميذ لمدة ثمانية أسابيع وعلى أساس هذا السجل تم جمع المعلومات الآتية : عدد الكتب التى قرأها ، تنوع الشكل الادبى فى مقروءاته ، تنوع الموضوعات فى مقروءاته ، صعوبة المادة المقروءة ، المستوى الفكرى للمادة المقروءة ، مقدار المتعة التى وجدها ، المصادر التى أمدته بمقروءاته ، عدد المجلات التى قرأها ، مقدار المحافظة على قراءة المجلات . أما وسيلة رقم ٥ فقد كانت «اشتبيانا» قدم الى التلاميذ فى نهاية الاسابيع الثمانية للحصول على المعلومات الاتية : عدد الاغراض التى يقرءون لها ، وعدد الموضوعات التى يقرءون حولها . أما وسيلة رقم ٦ فقد كانت «اختبارا» يتكون من ٨٠ سؤالا مصممة لقياس المهارات المكتبية . وأما الوسيلة الاخيرة رقم ٧ فقد استعملت للحصول على المعلومات الاتية حول تلاميذ البحث : أ ــ درجة التلميذ فى اخر قياس للذكاء قامت به المدرسة ، ب ــ عمل والده على أساس الترتيب التنازلى التالى : فنى عال ، ادارة ، رجل أعمال ، كتابى ، عمل يدوى ، خدمات عامة ، فلاح ، جـ ــ درجة تعلم والده مرتبة كمايلى : بعد الجامعى ، جامعى ، ثانوى ، ابتدائى .

تلك الوسائل السبع السابقة قد صممت واستعملت بعد التأكد مما يأتى : مناسبتها للاستعمال فى الدراسة القائمة ، وقابليتها للاستدلال الاحصائى والوصول الى نتائج تجريبية ، وتقدير المشاكل التى تواجهها فى أثناء الاستخدام . هذا لانه قد كان من الضرورى فى دراسة تجريبية كهذه أن يحصل الباحث على معلومات موضوعية وأن تقدم فى صورة أرقام كخطوة أولية قبل التحليل النهائى لنتيجة الدراسة .

النتائج والتوصيات

طريقة التحليل :

المعلومات فى صورتها النهائية تم تحليلها حسابيا باستعمال «المتوسط» و «الانحراف المعيارى» (S.D.) وقد قدر الفرق ذو الاهمية فى أثناء التحليل على أساس الزيادة أو النقص بمقدار «انحراف معيارى» واحد ، عن المتوسط أى أن النتائج التى يتم الوصول اليها ستكون صحيحة على الاقل ٨٥٪ ولشرح هذا التحليل يقدم الباحث المثال الاتى :

لو أن تلاميذ احد الفصول وصلوا فى قراءتهم وفى مهاراتهم المكتبية (قيم القياس) الى درجة أعلى (أو أقل) من المتوسط بمقدار « انحراف معيارى » واحد او أكثر ، وكان مدرس هذا الفصل فى قراءته وفى مهاراته المكتبية (منبئات) أعلى (أو أقل) من المتوسط بمقدار « انحراف معيارى»

واحد او اكثر ، وفى نفس الوقت لم تكن ألفروق الاجتماعية ، والفروق انفردية فى التلاميذ (الشوائب) ذات اهمية حسابية فى صالح المدرس (أو ضده) اذا كان الامر كذلك فى هذه العوامل الثلاثة السابقة فان الفرض النظرى للدراسة الذى تم شرحه فى أول هذا المقال يصبح مقرر الثبوت بناء على هذه التجربة .

اختبار الفرض :

لقد كان عدد الفصول والمدرسين الذين أجريت عليهم التجربة محدودا حينما وصلت ألدراسة الى مرحلتها النهائية (ثمانية مدرسين وثمانية فصول) ، ومع هذا العدد المحدود فان النتائج التى تم الحصول عليها تؤكد صحة الفرض تجريبيا بعد أن تم اثباته نظريا فى أول الدراسة ، وها هى نتائج الاختبار بالتفصيل :

١ ـ كانت درجات اثنين من المدرسين أقل من المتوسط بأكثر من انحراف معيارى واحد ، والفروق الفردية والاجتماعية الخاصة بفصلى هذين المدرسين لم تكن ضد المدرسين ، بل بعض هذه الفروق كان أكثر من انحراف معيارى واحد فى صالح المدرس ، وبعضها الاخر كان يزيد او يقل عن المتوسط دون الوصول الى انحراف معيارى واحد (أى : انه فرق غير ذى أهمية) . فى هذين الفصلين كانت درجات التلاميذ فى القراءة وفى المهارات المكتبية أقل من المتوسط بأكثر من انحراف معيارى واحد . بناء على هاتين الحالتين يستطيع الباحث ان يبرهن على صحة الفرض من ناحيته السلبية ، أى : ان المدرس الذى تقل عاداته القرائية ومهاراته المكتبية عن المتوسط فان العادات القرائية والمهارات المكتبية لتلاميذه تكون أقل من المتوسط على الرغم من أنهم قد يكونون أعلى من المتوسط فى ذكائهم وفى وضعهم الاجتماعى خارج المدرسة .

٢ ـ مدرس واحد كانت درجاته فى العادات القرائية والمهارات المكتبية أعلى من المتوسط بأكثر من انحراف معيارى واحد . وكانت بعض الفروق الفردية والاجتماعية لفصل هذا المدرس أقل من المتوسط بأكثر من انحراف معيارى واحد ضد المدرس ، وبعضها الآخر كان يقل أو يزيد عن المتوسط دون الوصول الى انحراف معيارى واحد (أى ، أنه فرق غير ذى أهمية) . فى هذا الفصل كانت درجات التلاميذ فى القراءة وفى المهارات المكتبية أعلى من المتوسط بأكثر من انحراف معيارى واحد . فى هذه الحالة أيضا يستطيع الباحث ان يبرهن على صحة الفرض من ناحيته الايجابية ، أى أن المدرس الذى يعلو فى عاداته القرائية ومهاراته المكتبية عن المتوسط فان قراءة تلاميذه ومهاراتهم المكتبية تكون أعلى من المتوسط على الرغم من أن الفروق الفردية والاجتماعية للتلاميذ قد تكون فى غير صالح المدرس .

٣ ـ فى الحالات الخمس الباقية كان التفاوت فى درجات المدرسين (المنبئات) وفى درجات التلاميذ (قيم القياس) وفى فروق التلاميذ الفردية والاجتماعية (الشوائب) يقل أو يزيد عن المتوسط دون الوصول الى انحراف معيارى واحد ، أى : أن هذا التفاوت لم يصل الى الدرجة التى اختارها الباحث لقياس صحة النتائج التى يصل اليها وهى ٨٥٪ ، وعلى هذا الاساس لا يمكن استخدام هذه الحالات فى الاستدلال على صحة الفرض استدلالا احصائيا تجريبيا . ومع ذلك فان هذه الحالات الخمس تؤيد فى حدود الفروق الموجودة بها ما أثبتته الحالات الثلاث الاولى ، فليس بين هذه الحالات الخمس حالة واحدة تكون فيها درجات المدرس أعلى من المتوسط ودرجات التلاميذ أقل من المتوسط ، والفروق الفردية والاجتماعية فى صالح المدرس أو محايدة ، وكذلك ليس هناك عكس هذه الحالة .

٤ ـ اختار الباحث طريقة ثانية لاختبار الفرض واثبات صحته . فقسم المدرسين الى قسمين بناء على درجاتهم فى القراءة والمهارات المكتبية: القسم الاعلى ، والقسم الادنى ، ثم أخذ فصول المدرسين فى القسم الاعلى على حدة ، وفصول المدرسين فى القسم الادنى على حدة ، ولقد وجد فى النهاية أن فصول المدرسين فى القسم الاعلى كمجموعة مستقلة حصلوا على درجات أعلى من درجات فصول المدرسين فى القسم الادنى كمجموعة أخرى ، وفى هذه الطريقة الثانية للتحليل والاختبار كانت الفروق الفردية والاجتماعية للفصول فى صالح المدرسين فى القسم الادنى ، على انها كانت فروقا غير ذات أهمية . وهكذا فان هذه الطريقة الجمعية فى التحليل والاختبار أدت الى اثبات صحة الفرض كما أثبتتها الطريقة الفردية الاولى

أهمية النتائج :

يذكر الباحث قراءة أن الهدف الرئيسى من هذه الدراسة كان اثبات وتقدير أهمية دور المدرس فى الخدمة المكتبية على أساس احصائى تجريبى ولقد تحقق هذا الهدف فى حدود الحالات التى بحثها فى أثناء الدراسة . ومع أن هذه الحالات كانت محدودة العدد الا أن دلالتها كانت قوية واضحة وينبغى ان يكون لها نتائجها فى تخطيط سياسة الخدمة المكتبية بالمدارس وفى سياسة اعداد المدرسين وتقويم أعمالهم . فى هذا الجزء الاخير من المقال سوف يتناول الكاتب هذه المسألة بشىء من التفصيل . ولكنه يود أن يشير قبل ذلك الى ناحية أخرى من نواحى نتائج البحث ، وهى ناحية النتائج الفرعية ، فالى جانب الهدف الرئيسى الذى تم تحقيقه استطاعت الدراسة أن تتناول كثيرا من المشكلات الفرعية فى ميدان التربية وفى ميدان الخدمة المكتبية وأن تصل فيها الى نتائج أولية تغرى الباحثين بمتابعة البحث للوصول فيها الى نتائج نهائية ، من أمثال هذه المشكلات مشكلة أمين المكتبة

المتفرغ وغير المتفرغ ، ومشكلة قياس قراءات المدرسين وقراءات التلاميذ وقياس المهارات المكتبية فى التلاميذ ، وانواع النشاط المكتبى للمدرس ، وانواع النشاط المكتبى للامين ، والتعاون بين الامين والمدرس ، ومشكلة الفروق الفردية والاجتماعية وأثرها فى الخدمة المكتبية ، هذه أمثلة قليلة للمشكلات التى تنوولت تناولا فرعيا فى أثناء الدراسة ، ويحسن الرجوع الى الرسالة نفسها لمعرفة الكيفية التى عولجت بها تلك المشاكل اما الان فيعود الكاتب الى الهدف الرئيسى ومدلولاته فى تخطيط الخدمة المكتبية بالمدارس وفى اعداد المدرسين ونشاطهم التربوى :

١ ــ **مجالات التفتيش والتدريس** : تؤكد هذه الدراسة للمفتشين والمربين الذين يقومون عمل المدرس ويوجهون نشاطه أن المكتبة حقل أساسى لنشاط اى مدرس فى المدرسة . ففى الجمهورية العربية المتحدة مثلا أخذت الوزارة حديثا بمبدأ تخصيص بعض الحصص فى جدول المدرس للمكتبة ويذهب المدرس بتلاميذه الى المكتبة ليؤدى نشاطه هناك . وهذا عمل محمود ولكن الجديد فى هذه الدراسة انها تثبت أن عملية التدريس ستظل ناقصة اذا كان المدرس نفسه لا يمتاز بعادات قرائية مرضية وبمهارات مكتبية كافية . وهى أيضا تقدم للمدرسين التقدميين ميدانا غنيا يستغلون فيه مناشطهم التدريسية مع التلاميذ ، وتثبت لهم أن الخدمة المكتبية جزء لا يتجزأ من واجبهم كمدرسين .

٢ ــ **اعداد المدرسين** : لقد مضى زمن طويل منذ بدأت الدعوة الى ادخال التربية المكتبية كجزء لا يتجزأ من الاعداد الفنى للمدرس الذى تقوم به معاهد التربية وكليات المعلمين والجهات المماثلة ، ولكن الدعاة كانوا يستندون فى دعوتهم الى تقديرهم الفنى كخبراء . ولم تقم دراسة تجريبية احصائية تمكنهم من تأييد دعوتهم بالبيانات والارقام . قامت هذه الدراسة بسد ذلك النقص وأصبحت القضية مسلما بها من الناحيتين النظرية والتجريبية والواجب الان هو العمل على اعداد المدرسين اعدادا يمكنهم من المساهمة الفعالة فى الخدمة المكتبية . وان كليات المعلمين ومعاهد التربية تصبح الان مسئولة مسئولية مباشرة عن ادخال التربية المكتبية فى برامجها كجزء لابد منه لاعداد المدرسين اعدادا تربويا متكاملا .

٣ ــ **تدريب المدرسين** : أما المسئولون عن البرامج الدورية لتدريب المدرسين القائمين بالخدمة فعلا فان هذه الدراسة تقدم لهم أمرا جديرا بالنظر والاعتبار . فلقد تبين مثلا فى أثناء الدراسة أن ٢١ ٪ فقط من المدرسين الذين اشتركوا فى الدراسة قد أخذوا تربية مكتبية مستقلة قبل أن يصبحوا مدرسين ، وليس هناك من سبب يدعو الى تغيير هذا الاعتقاد من ناحية المدارس الاخرى فى أمريكا كلها . لان الدراسة التى قامت بها

الجمعية القومية للتربية بامريكا وكانت حول مدرسي المدارس الثانوية تبين أن ٢٣٪ فقط من مدرسي المدارس الثانوية قد أخذوا تربية مكتبية مستقلة كجزء من اعدادهم المهني . فاذا سلم المسئولون (وينبغي أن يسلموا) بأن المهارات المكتبية عامل حيوي ضروري لكل مدرس فمعنى ذلك ان هنـاك ما يقرب من ٧٥٪ من المدرسين يحتاجون الى برامج يدربون فيها على المهارات المكتبية ليمكن سد هذا النقص . هذ في أمـريكا ، وليس يظن الكاتب أن حال المدرسين في الجمهورية العربية المتحدة ومهاراتهم المكتبية تصل الى هذه النسبة في أمريكا بل المؤكد أنها أقل من ذلك بكثير ، ومعنى ذلك أن ادارة التدريب وبرامجها سوف تتحمل مسئولية كبرى وأن رجال التربية المكتبية في الجمهورية العربية يواجهون عملا ضخما .

٤ ـ الخدمة المكتبية بالمدرسة : هذه الدراسة تؤكد من جـديد ان تعاون المدرس مع أمين المكتبة عنصر ضروري لنجاح اى خدمة مكتبية داخل المدرسة ، وهي تثبت أن الامين وحده قد يستطيع أن يعد المكتبة وأن ينظمها تنظيما فنيا ممتازا ، وقد يستطيع أن يقوم بتخطيط برامج متنوعة لتنشيط الخدمة المكتبية ، ولكنه لن يستطيع تقديم الخدمة المكتبية الناجحة الا اذا نجح في اجتذاب المدرس وفي اشراكه معه في تقديم هذه الخدمة ، والامين ينبغي أن يؤمن أنه في حاجة الى مدرس يفهم المكتبة وكلما ازدادت معرفته بالمكتبة كلما كان تعاونه أكثر نفعا وأعظم جدوى ، وينبغي للامين الا يتوانى في تقديم الارشاد والتوجيه حين يطلبان منه ، وأن يتبرع بهما أحيانا الى زملائه من المدرسين حتى يستطيع أن يحصل على التعاون الواعي المدرك من المدرس .

تلك هي أهم المدلولات التي تشير اليها نتائج هذه الدراســـة ، أما الدراسات الفرعية التي تمت في أثناء البحث أو كتمهيـــد له ، ونتائجها ومدلولاتها فانها تحتاج الى مقالات أخرى يأمل الكاتب أن يقدمها في الاعداد القادمة من «صحيفة التربية» . وسوف تتناول الموضوعات التي سبقت الاشارة اليها مثل قياس قراءات المدرسين ، وقياس مهاراتهم المكتبية . وقياس المهارات المكتبية في التلاميذ ، وأنواع النشاط المكتبي للمدرس ، والتعاون بين المدرس وأمين المكتبة .

* * *

الثورة العلمية فى الميثاق

للدكتور محمد حامد الافندى

عندما فرغت من قراءة « الميثاق » خطر ببالى أن أعدل عن كتابة هذا الموضوع ، وأن أستعيض عنه بالدعوة الى تدبر كل كلمة فى الميثاق ، ووعى كل معنى يرمى اليه . ان الميثاق بأكمله من أول كلمة الى آخر كلمة فيه ثورة علمية ، وان الذين يريدون العمل ليجدون الخطوط العريضة واضحة فى كل الميادين بين كل سطر من سطوره . فلست — اذا — بكتابة هذا المقال أدعى أننى ألممت ، أو حتى أشرت الى كل ما حواه الميثاق عن الثورة العلمية . سأثير بعض النقط مقتبسا من الميثاق ، واضعا رقم الصفحة بعد كل اقتباس .

قبل الثورة :

لم تكن مصر قبل عام ١٩٥٢ قد خلصت لابنائها ، ولم تكن نظم التعليم وبرامجه تخدم غير أغراض الاستعمار أو الاقطاع أو هما معا ، وكانت الجامعة ومعاهد التعليم تضع فلسفتها فى ضوء ظروف العصر ، وتسير فى الطريق التى اريد لها أن تسير فيها .

« لقد تخلفنا من قبل عن عصر البخار وعن عصر الكهرباء . ولقد كلفنا هذا التخلف — مع أن ظروف القهر الاستعمارى الرجعى هى التى فرضته علينا — كثيرا ، وما زال يكلفنا الكثير ، لكننا مطالبون الآن — وعصر الذرة يشرق فجره على الدنيا — أن نبدأ الفجر مع الذين بدأوه » (ص ١٠٥) .

ثم « ان حرية العلم التى كان فى مقدورها أن تفتح طاقات جديدة للامل ، تعرضت هى الاخرى (كالصحافة) لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية ، فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها أن تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم التعليم ومناهجه ، وأصبحت لا تسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لا تصلح للصناعة ولا تقدر عليها . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته وصور لها الابطال فى تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والغموض ، بينما وضعت هالات المجد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المدارس والجامعات والهدف من التعليم كله لا يزيد عن اخراج موظفين يعملون للانظمة القائمة وتحت قوانينها ولوائحها التى لا تأبه بمصالح الشعب ،

دون أن وعى لضرورة تغييرها من جذورها ، وتمزيقها أصلا وأساسا . ان تحالف الاقطاع والرجعية الحاكمة لم يكتف بذلك كله ، وانما باشر ضغطه على جماعات كثيرة من المثقفين كان فى استطاعتها أن تكون ضمن الطلائع الثائرة ، فكسر مقاومتها وفرض عليها اما أن تستسلم لاغراء ما يلقيه اليها من فتات الامتيازات الطبقية ، واما أن تذهب الى الانزواء والنسيان » (ص ٥٠ ـ ٥١) .

ولقد كانت الاجهزة التى تسير التعليم ـ شأنها فى ذلك شأن سائر اجهزة الدولة الاخرى ـ تسير فى طرق معقدة ملتوية . وانعدمت فيها الاصالة والكفاية الذاتية ، وكان لكل ما يستورد من الخارج بهرج وبريق يخدع ظاهره الناس عن ظلام باطنه ، وعدم صلاحيته لامة تريد التحرر وان تأخذ بأسباب الحياة ، ولقد نجح المستعمرون ومن سار بعدهم فى فلكهم فى صرف التعليم عن النهوض بأسباب الحياة فى الوطن العربى كله ، وأصبحت « الفرنجة » هى أسمى ما يصبو الكثيرون الى التحلى به ، وبذلك ضاعت مفاهيم القومية العربية والنزعة الوطنية وسط خضم الاباطيل المستوردة ، وأساليب الاستعمار المتقنة ، وكان لابد أن يقف ذلك التيار عند حد ، وأن تفيق الامة الى مقوماتها والى نفسها ، كما أن جذرية التغيير كانت محتمة ، فقامت الثورة .

الثورة وأسلحتها :

« ان المنطق التقليدى فى مثل الظروف التى واجهها نضال الشعب المصرى كان يغرى بطريق المساومات ، والحلول الوسط ، والتفكير الاصطلاحى الصادر عن العطاء والتبرع . لقد كان ذلك بالمنطق التقليدى هو الممكن الوحيد فى مواجهة السيطرة الخارجية المعتدية والسيطرة الداخلية المستقلة ، وفى غيبة نظام سياسى مستعد ، وبدون نظرية كاملة للعمل ، لكن ارادة الثورة فى الشعب المصرى وصدقها تحدت هذا المنطق التقليدى وجابهته بتفجير طاقات مليئة بامكانيات العمل المبدع الرائع » (ص ٧) .

تولدت طاقات جديدة فى الشعب ، وتسلمت زمام الامر فيه أرواح فتية وقوى وقيادات مخلصة . « والقيادات الجديدة لابد لها أن تعى دورها الاجتماعى . وأن أخطر ما يمكن أن تتعرض له فى هذه المرحلة هو أن تنحرف ، بتصورة أنها تمثل طبقة جديدة حلت محل الطبقة القديمة ، وانتقلت اليها امتيازاتها » (ص ١٠٢) .

و « ان أجهزة العمل الادارى ترتكب غلطة العمر اذا ما تصورت أن أجهزتها الكبرى غاية فى حد ذاتها . ان هذه الاجهزة ليست الا وسائل

لتنظيم الخدمة العامة ، وضمان وصولها على نحـــو سليم للجماهير » (ص ١٠١ – ١٠٢) .

الثورة العلمية :

وعندما آل أمر الشعب الى نفسه ، وتحركت فيه قوى العمل لصالح مجتمعه ، وجد أن « الطريق الثورى هو الجسر الوحيد الذى تتمكن به الامة العربية من الانتقال بين ما كانت فيه وبين ما تتطلع اليه . والثـورة العربية ، أداة النضال العربى الآن ، وصورته المعاصرة تحتاج الى أن تسلح نفسـها بقدرات ثلاث ، تستطيع بواسطتها أن تصمد لمعركة المصـير التى تخوض غمارها اليوم ، وأن تنتزع النصر محققة أهـدافها من جانب ، ومحطمة جميع الاعداء الذين يعترضون طريقها من جانب آخر . وهـذه القدرات الثلاث هى :

أولا : الوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المسـتنير ، والناتج من المناقشـة الحرة التى تتمرد على سياط التعصب أو الارهاب .

ثانيا : الحركة السريعة الطليقة التى تستجيب للظروف المتغيرة التى يجابهها النضال العربى ، على أن تلتزم هذه الحركة باهداف النضال وبمثله الاخلاقية .

ثالثا : الوضــوح فى رؤية الاهــداف ، ومتابعتها باستمرار ، وتجنب الانسـياق الانفعالى الى الدروب الفرعية التى تبتعد بالنضال الوطنى عن طريقه وتهدر جزءا كبيرا من طاقته .

وان الحاجة الى هذه الاسلحة الثلاثة تستمد قيمتها الحيوية مــن الظروف التى تعيشها التجربة الثـورية العربية ، وتباشر تحت تأثيراتها دورها فى توجيه التاريخ العربى » (ص ١٤) .

كما وجـد الشعب كذلك أن « العلم هو السـلاح الحقيقى للارادة الثورية ، ومن هنا الدور العظيم الذى لابد للجامعــات ولمراكز العلم على مسـتوياتها المختلفة أن تقوم به » (ص ١٠٣) .

« واذا تخلت الثورة عن العلم فمعنى ذلك أنها مجرد انفجار عصبى تنفس به الامة عن كبتها الطـويل ، ولكنها لا تغير من واقعهـا شـيئا » (ص ١٠٣) .

ومع ارتكاز الثورة ارتكازا شديدا على العلم ،وسـعة أفقها فى ادراك ما كانت العهود المظلمة تعميه عليها ، ابتـدأت تصحح المفاهيم المغلوطة

لمقومات الحياة ونظمها ، وترسم طريق الديموقراطية الصحيحة على أسس علمية ليسير فيه أبناؤها .

و « ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لا بد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن ، وفى مقدمتها التعليم والقوانين واللوائح الادارية . ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ، ومن هنا فان مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى أن تعاد دراستها ثوريا ، لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة . كذلك فان القوانين لا بد ان تعاد صياغتها لتخدم العلاقات الاجتماعية الجديدة التى تقيمها الديموقراطية السياسية تعبيرا عن الديموقراطية الاجتماعية . كذلك فان العدل الذى هو حق مقدس لكل مواطن فرد ، لا يمكن أن يكون سلعة غالية وبعيدة المنال على المواطن . ان العدل لابد أن يصل الى كل فرد حر ، ولابد أن يصل اليه من غير موانع مادية أو تعقيدات ادارية . كذلك فان اللوائح الحكومية يجب أن تتغير تغيرا جذريا من الاعماق . لقد وضعت كلها أو معظمها فى ظلال حكم الطبقة الواحدة ، ولا بد — بأسرع ما يمكن — من تحويلها لتكون قادرة على خدمة ديموقراطية الشعب كله . ان العمل الديموقراطى فى هذه المجالات سوف يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى احساسها بالانسان ، صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه ، خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديموقراطية وفهمه لاصولها ، وكشفه لجوهرها الصافى النقى » (ص ٥٦ — ٥٧) .

وتلمست الثورة الحلول لمشكلاتها ، ففتحت أعينها وركزت حواسها على العلم فقررت ان «المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الكبرى التى يتصدى شعبنا اليوم لمواجهتها لابد لها من حلول علمية . على أن مراكز البحث العلمى الان مطالبة فى هذه المرحلة من النضال أن تطور نفسها بحيث يكون العلم للمجتمع . ان العلم للعلم فى حد ذاته مسئولية لاتستطيع طاقتنا الوطنية فى هذه المرحلة ان تتحمل أعباءها ، لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة ، على أن بلوغ النضال الوطنى لاهدافه سوف يسمح لنا فى مرحلة متقدمة من تطورنا بان نساهم ايجابيا مع العالم فى العلم للعلم . وليس العلم للمجتمع عقبة تفرض على العلماء أن يلتزموا بمشاكل الخبز المباشرة وحدها . ان ذلك يصبح تفسيرا ضيقا لرغيف الخبز الذى نريده . اننا لا نستطيع أن نتقاعس لحظة عن الدخول منذ الان فى عصر الذرة » (ص ١٠٤) .

واحتفظ الشعب لنفسه بمركز قيادة الثورة . « ان الشعب هو قائد

الثورة ، والعلم هو السلاح الذى يحقق النصر الثورى . والعلم وحده هو الذى يجعل التجربة والخطأ تصبحان نزعات اعتباطية ، قد تصيب مرة ، ولكنها تخطىء عشرات المرات . ان مسئولية الجامعات ومعاهد البحث العلمى فى صنع المستقبل لا تقل عن مسئولية السلطات الشعبية المختلفة ان السلطات الشعبية بدون العلم قد تستطيع ان تثير حماسة الجماهير ، لكنها بالعلم وحده تقدر على العمل تحقيقا لمطالب الجماهير . ومن هـذا التصور فان الجامعات ليست أبراجا عاجية ، ولكنها طلائع متقـدمة تستكشف للشعب طريق الحياة » (ص ١٠٣) .

نواقيس العمل الثورى :

وهكذا نجد أن الميثاق لم يدع الى تغيير هادىء بطىء فى نظم التعليم وفى برامجه ، ولم يلق على الجامعات ومعاهد العلم والبحث مسئوليات سهلة هينة ، بل أخذ يدق نواقيس العمل الثورى بقـوة ، ويدعو الى التغيير الشامل الجذرى ، الذى يطيح بالعفن ويستأصل الفساد ثم يبنى من جديد بناء شامخا أساسه العزة وأصله الكرامة ، يتيح للامة العربية الخالدة أن تبنى حضارتها ومجدها على أسس علمية صحيحة ، وتترك جانبا «الارتجال» و «الترقيع» اللذين وصما ومازالا يضمان كثيرا من وسـائلنا العلمية ومناهجنا فى معالجة الامور . لقد تمزق الثوب من كثرة ما رقع ، ولم يعد فيه مكان لاية رقعة جديدة . وان نصوص الميثاق نفسها ــ وقد أوردنا منها الكثير ــ لتنادى بصـوت مرتفع بالتخلى عن التفكير الرجعى ، وعن التشبث بأذيال الماضى واعتباره أبدع ما يمكن أن يكون ، ان الدم الجديد الذى سرى فى أوصال الحياة كلها ، وجرى فى كل شريان من شرايينها ، بقى عليه أن يتخلل بقوة واندفاع جامعاتنا ومعاهد التعليم عندنا . شريان الحياة الرئيسى ، والعماد الذى تستند اليه كل مقومات الحياة .

* * *

اتجاهات حديثة فى تدريب المعلمين

للدكتور حسن سلامة الفقى
مدرس التربية بكلية المعلمين بأسيوط

يقصد بتدريب المعلمين ، كل نشاط تعليمى ينظم بقصد زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم ، أى بعد تخرجهم واشتغالهم بالمهنة فعلا . ويمكن اعتبار القراءة ، والدراسة بالمراسلة ، والرحلات ، وأى نشاط يساهم فى النمو المهنى للمعلم داخلة فى نطاق تعريفنا لتدريب المعلمين . غير أن حديثنا سينصب على النشاط التعليمى الذى قد تنظمه ادارة تدريب المعلمين أو المنطقة التعليمية أو المدرسة نفسها التى يعمل بها المعلم .

وفى هذا المقال سيشرح الكاتب بعض العوامل التى تدعونا الى زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين وسائر رجال التعليم أو كل من يشتغل فعلا فى مهنة التعليم . كما سيحاول الكاتب أيضا أن يناقش بعض النقد الذى يوجه الى التدريب بصورته الحالية والذى لا يتفق مع المفهوم الحديث لتدريب المعلمين ولا يؤدى الى تحقيق التدريب للغاية المرجوة منه وهو مساعدة رجال التعليم على الاستزادة من العلوم المختلفة وخاصة مايدخل فى نطاق تخصصهم ، ومناقشة احدث الاتجاهات التربوية ومحاولة حل الكثير من المشكلات التعليمية التى تقابل رجال التعليم اثناء العمل بطريقة فردية او جماعية او الاثنين معا حسبما يتراءى . وفى ختام المقال سيقدم الكاتب بعض المقترحات التى قد تساهم فى القاء بعض الضوء على مايجب أن يكون عليه تدريب المعلمين وتنظيم وتخطيط وتنفيذ برامج التدريب بصفة عامة .

ويمكن القول بأن ظهور حركة تدريب المعلمين وتطور الاتجاهات المختلفة فى تدريب المعلمين سواء فى الجمهورية العربية المتحدة او فى غيرها من الدول كان نتيجة لانتشار التعليم . فانتشار التعليم واصدار قوانين التعليم الالزامى أدى الى زيادة كبيرة فى عدد التلاميذ ، والى فتح عدد كبير من المدارس ، وبالتالى الى الحاجة الى عدد كبير من المعلمين . ولما لم يكن عدد المعلمين الاكفاء من الناحية الاكاديمية والتربوية كافيا ، فقد نشأت الحاجة الى تعيين الكثيرين ممن لم ينالوا قسطا كافيا من الاعداد الاكاديمى او التربوى أوكليهما معا . ففى السنوات العشرين الماضية ازداد عدد التلاميذ فى مدارس المرحلة الاولى وفى المدارس الثانوية زيادة كبيرة ، وخاصة عندما

أصبح كل من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوى بالمجان فى سنتى ١٩٤٤ و ١٩٥٠ على التوالى .

فبينما كان عدد تلاميذ وتلميذات المدارس الاولية والابتدائية ٨١٤ر٧٣٥ فى سنة ١٩٤٥ ، اذا بهذا العدد يصل الى ٨٦٤ر٠٣٠ر١ فى سنة ١٩٥٠ . وكانت الزيادة ملحوظة فى تلاميذ المدارس الابتدائية الذين قفز عددهم الى الضعف تقريبا من ٦٤ر٧٧٦ فى سنة ١٩٤٥ الى ١٤٤ر١٢٢ فى سنة ١٩٥٠ وكذلك الحال بالنسبة لعدد تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية الذين كان عددهم ٣٨ر٨٢٣ فى سنة ١٩٤٥ فاصبح ٩٣ر٧٦٧ فى سنة ١٩٥٠ ،ولمواجهة هذا الضغط المتزايد على المدارس قامت وزارة المعارف فى ذلك الوقت بتعيين عدد كبير من المعلمين ممن ليست لديهم المؤهلات الاكاديمية او التربوية اللازمة ، أو كليهما معا وذلك للتدريس بالمدارس الابتدائية والثانوية وهناك حقيقة أخرى يجب ذكرها ، وهو انه عندما صدر قانون سنة ١٩٥١ بتوحيد مدارس المرحلة الاولى من مراحل التعليم وسميت المدرسة الموحدة باسم المدرسة الابتدائية ، اصبح مدرسو المدارس الاولية بحكم وجودهم مدرسين بالمدارس الابتدائية . وكان مستواهم العلمى اقل من المستوى المنشود الذى نبغيه للمدارس الابتدائية ، ولذلك نظمت فى هذه الفترة الدراسات المسائية والصيفية لمن كانوا يعملون فعلا بالمدارس وكانت مؤهلاتهم الاكاديمية والتربوية او كليهما معا اقل من المستوى المنشود ، كما كان يحضر هذه الدراسات ايضا من كانوا على وشك التعيين للتدريس بينما كان مستواهم أقل من المستوى المطلوب . ويتضح من هذا اذن ان تدريب المعلمين على نطاق واسع كان يضم المدرسين الذين كان ينقصهم الاعداد الاكاديمى او التربوى او كليهما معا . وليس معنى هذا أن تدريب المعلمين انما ينظم للمدرسين المحتاجين الى اعداد اكاديمى او تربوى لبلوغ المستوى المنشود للمدارس فى كل مرحلة من مراحل التعليم . فليس معنى هذا ايضا ان المدرسين وغيرهم من رجال التعليم المعدين اعدادا كافيا ليسوا فى حاجة الى زيادة كفاءتهم وتنمية معلوماتهم سواء فى ميادين تخصصهم او فى معلوماتهم العامة ، أو فيما يتصل بالتطورات المختلفة فى ميدانى التربية وعلم النفس . فهناك عدة عوامل تجعل مثل هذه الدراسات التدريبية من الضرورة بمكان كبير ، وتحتم علينا ضرورة العمل على العناية بوضع برامجها واختيار المشرفين عليها . ونستطيع أن نذكر أهم هذه العوامل كالاتى :

أولا — المجتمع العربى المتطور

فالمجتمع العربى لم يعد فى حالة جمود كما كان من قبل . وكثير من التطورات المختلفة والتغيرات اخذت طريقها فى حياتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى كل انحاء الجمهورية ، فى الريف وفى المدينة على السواء

ولا يمكن القول بان كل المعلمين يدركون ادراكا تاما الاسس العميقة لهذه التطورات والتغيرات المختلفة أو يدركون الكيفية التى تحدث بها التغيرات الاجتماعية ونتائج هذه التغيرات الاجتماعية وأثرها على المناهج وكيف يمكن تطبيق ذلك عمليا على المناهج وطرق التدريس وكل نواحى النشاط التعليمى فى المدرسة أو فى المجتمع كله . وقد وصف صادق سمعان هذا الفريق من المعلمين بقوله « ان المعلمين قد درسوا العلوم الاكاديمية مع تجاهل تام لواقع الحياة فى المنزل وفى المجتمع ، ومع تجاهل للاتجاهات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ــ الخلقية للتراث الثقافى » فاذا ما ساعدنا هؤلاء المعلمين على تعرف التغيرات الثقافية المختلفة وما نتوقعه فى الحاضر وفى المستقبل ، فاننا نساعدهم بذلك على الاشتراك ايجابيا فى اية تغييرات فى المناهج . وهناك فريق اخر من المعلمين درس فى جو يختلف كل الاختلاف عن الجو الذى نعيش فيه الان .. وواجبنا ايضا هو ان نساعدهم على ان يعرفوا ان عالم اليوم يختلف عن عالم الامس .. الذى عاشوا فيه من عشرات السنين وانه لذلك يتحتم عليهم تعديل طرق تدريبهم ومعالجتهم لعملية التعليم والتعلم . وعملية تغيير هؤلاء المعلمين عملية قاسية ومؤلمة فى نفس الوقت . ولا يمكن أن تتأتى بدون برامج تدريبية غنية

ثانيا : خلق حياة ديمقراطية

ومحاولتنا التى نعيش فيها لخلق حياة ديمقراطية سليمة تدعونا أيضا الى الاهتمام بتدريب المعلمين . وفى الامكان اعتبار هذا العمل جزءا من العامل السابق الذى تحدثنا عنه وهو التطور الحاصل فى المجتمع العربى اليوم . كما انه فى الامكان أيضا أن نعتبر أن خلق حياة ديمقراطية سليمة سيساعد أيضا بدوره على احداث وتقبل اية تغييرات اجتماعية تؤدى الى حياة أفضل للملايين المواطنين .

فلقد قامت ثورة سنة ١٩٥٢ لتضع حدا للظلم الذى عاشه المصريون فى العهد الاستبدادى السابق وللعمل على ايجاد نظام ديمقراطى سليم . ولقد عبر الميثاق الوطنى عن هذا الاتجاه أصدق تعبير فى هذه الفقرة « ان عمق الوعى وأصالة ارادة الثورة وضعا بنجاح شعار الديمقراطية السليمة ضمن المبادىء الستة ورسما من الواقع وبالتجربة وتطلع الى الامل معالم ديمقراطية الشعب .. ديمقراطية الشعب العامل كله » .

ولا توجد مؤسسة لها ما للمدرسة من امكانيات وكفاءات وفرص كبيرة ومتنوعة للقيام بمثل هذا العمل الحيوى لغرس المبادىء الديمقراطية فى نفوس التلاميذ ، وتعهد نموها بالرعاية . واذا كان للعلم ان يقوم بهذا الدور بنجاح فلابد له من أن يتعلم معانى الديمقراطية . ففى العهد الملكى الاستبدادى السابق كان المعلم يعمل فى جو تعليمى استبدادى . فكانت

السياسة التعليمية بل والدقائق الصغيرة تملى على المدارس والمعلمين . ومن ناحية أخرى كان بعض المعلمين وعدد كبير من التلاميذ يفهمون الديمقراطية على أنها حرية بدون مسئولية . وكان من المستحيل والوضع كذلك أن يؤدى المعلمون واجبهم أو دورهم لخلق جو ديمقراطى أو مواطن ديمقراطى

فخلق جو ديمقراطى فى المدرسة العربية يعتبر أســـاسا لخلق جو ديمقراطى فى المجتمع العربى . وخلق جو ديمقراطى فى المدرسة وفى المجتمع فى نفس الوقت يعتبر أساسا لخلق المواطن الذى يفهم حقوق وواجبـات المواطن الديمقراطى . ولتحقيق ذلك نحن فى حاجة الى اعادة تعليم المواطنين المصريين ومنهم المعلمون وغـــيرهم من رجال التربية والتعليم . وفى رأى Kunt Lewin ان عملية اعادة التعليم تعتبر بالضرورة مساوية للتغيير فى التراث الثقافى . وهذا يعنى تغيير القيم والمعتقـدات والمفاهيم التى كانت سائدة فى المجتمع وبين الافراد والجماعات . ولتحقيق ذلك يقول Lewin

١ ــ ان طريق العمل الجماعى أكثر فاعلية ويحدث تغييرات جوهرية عن الطريقة الفردية .

٢ ــ انه يجب تدريب القادة الديمقراطيين وقادة القادة حتى نستطيع بذلك أن « نبنى هرما » نصـــل منه الى الجماهـــير الكبيرة وبسرعة كبيرة أيضا .

٣ ــ يجب ان يكون هناك تعاون بل ويجب ان نبنى هذا التعاون ، بين المؤسسات المختلفة المتولية أمر اعادة تعليم الناس للديمقراطية .

ثالثا : دراسة المعلم فى الجامعة وحدها لاتكفى لخلق المعلم الكفء

فهناك الكثير من التطورات التى تأخذ طريقها فى كل يوم الى فروع المعرفة المختلفة التى يجب على المعلم الالمام بها . فلقد تطــورت كثير من النظريات فى الناحيتين الاكاديمية والتربوية . ومن ناحية أخرى فالمجلات العلمية تطالعنا كل يوم بنتائج الابحاث فى مختلف فروع المعرفة الانســانية مما يؤثر على المناهج وطرق التدريس والصحة النفسية للتلاميذ .. الخ . فلا يستطيع معلم مثلا ان يتجاهل النتائج الحديثة فيما يتصل بديناميكية الجماعة والفروق الفردية وطبيعة عملية التعلم .. الخ . ولا يستطيع أيضا أن يتجاهل التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة التى تحدث كل يوم فى كل انحاء العالم بصفة عامة وفى القارتين الاسيوية والافريقية بصفة خاصة . ولذلك لابد من دراسات تدريبية يستطيع فيها المعلم أن يجارى احدث التطورات والنظريات العلمية والاجتماعية والسياســـية والاقتصادية والتربوية .

رابعا : حاجة المعلم الى دراسة البيئة المحلية

فالمعلم لا يقوم بدراسة كل شيء عن كل المجتمعات المحلية فى اثنـــاء دراسته بالجامعة أو بعدها . فهو عند ما يبدأ حياته العملية فى مدرسة من المدارس أو عندما ينتقل من مدرسة الى أخرى محتاج الى تعرف الشيء الكثير عن المجتمع الذى يعيش فيه وعن اوجه النشاط المختلفة التى تميز هذا المجتمع وعن السكان الذين يعيشون فيه . وتدريب المعلمين فى هذه الأحوال أمر ضرورى لتعريفهم بالمجتمع الذى يعملون به وباوجه النشـــاط المختلفة فيه وكذلك الاتجاهات المختلفة والمشاكل السائدة فيه مما يسهل مهمة المعلم بعد ذلك فى تعريف تلاميذه بمجتمعهم وعمل مقارنات بين انواع النشاط فيه وبينها فى مجتمعات أخرى فى المحيط القومى أو العالمى .

النقد الذى يوجه الى برامج تدريب المعلمين

وبالرغم من العوامل المختلفة التى اشرنا اليها والتى تجعل التدريب أمرا ضروريا ، نجد عددا غير قليل من رجال التعليم يحاولون التقليل من أهمية التدريب بصورته الحالية مدفوعين بعدة عوامل أهمها :

أولا : عنصر التكرار . فالكثيرون من المعلمين يقـــولون بأن البرامج والحلقات التدريبية التى يحضرونها تعتبر تكرارا لبرامج او موضوعات سبق لهم أن درسوها وناقشوها من قبل وخاصة اذا كان الواحد منهم يحضر الدراسات التدريبية للمرة الثالثة أو الرابعة وهكذا . ولا شك فى أن هذا النقد يحتوى على شيء من الصحة . وسبب ذلك يعود كما نعتقد الى عدم وضوح مفهوم التدريب الحديث أو الاتجاهات الحديثة فى التدريب لدى الكثيرين . وتكون نتيجة ذلك أن بعض هذه البرامج ولا نقول كلها تكـــون تكرارا لموضوعات أو برامج سبق ان درست أو بحثت من قبل لمن يحضرون الدراسات التدريبية وذلك عندما كانوا طلابا بمعاهد اعداد المعلمين أو فى دورات سابقة .

ثانيا : فقدان عنصر الاستمرار . ونتيجة للعامل الاول الذى ذكرناه يمكننا القول بان عنصر الاستمرار مفقود فى بعض برامج تدريب المعلمين أو فى معظمها . فأى برنامج من برامج التدريب ينتهى بانتهـــاء دورة من الدورات او حلقة من الحلقات . وعندما يتعين على المدرس الاول اوغيره من رجال التعليم حضور دورة اخرى او حلقة أخرى فى منتصف العــام الدراسى أو فى بداية العام الجديد .. الخ . يجد الكثير من المسائل المدرجة او التى ستدرج بجدول الاعمال مما سبق له دراستها بدلا من ان يبـــدا حيث انتهى فى الدورة او الحلقة السابقة .

ومن ناحية اخرى يجب أن نشير الى ان استمرار الدراســـــــات

التدريبية للمعلمين مسألة ضرورية بصرف النظر عن الحاجة اليها عندما يرقى المدرس اوالمدرس الاول أو غيرهم من رجال التعليم الى وظيفة أعلى . فمثل هذا الاتجاه قد اخذ يظهر فى تنظيم الادارة العامة لتدريب المعلمين دراسات مسائية لمدة عام دراسى او لمدة اجازتين صيفتين متتاليتين لخريجى المعاهد الخاصة للمعلمين وذلك للنهوض بمستواهم العلمى . غير أن الجانب التربوى قد اغفل فى هذه الدراسات من ناحية . ومن ناحية أخرى فنحن عندما ننادى باستمرار الدراسات التدريبية لا تعنى ان نقتصر على محاضرات فى النواحى الاكاديمية او التربوية او كليهما معا . انما نعنى أن هناك الكثير من المشكلات التعليمية التى تقابل المعلم فى أثناء عمله وهناك الكثير من الاتجاهات التربوية التى تظهر من حين لآخر ، ومن الواجب تهيئة البرامج التدريبية باستمرار لاتاحة الفرصة لرجال التعليم لبحث مشاكلهم التعليمية ومناقشة الاتجاهات التربوية الحديثة .

ثالثا : قلة العناية فى اختيار العناصر الصالحة للاشتراك فى الدراسات التدريبية : واذا صح ان بالمدن الكبرى كالقاهرة والاسكندرية واسيوط جامعات وكليات للتربية وللمعلمين حيث يمكن الاستفادة بجهود اساتذتها فى تغذية الدراسات التدريبية ، فالاقاليم فقيرة نسبيا فى هذه الناحية . فليس غريبا ان نجد الكفاءات المطلوبة غير متوفرة فى عدد غير قليل ممن يشتركون فى البرامج التدريبية بالاقاليم مما يضيع كثيرا من الفائدة المرجوة للدراسين .

مقترحات للنهوض ببرامج تدريب المعلمين

ولمعالجة نواحى الضعف التى اشرنا اليها وغيرها نقدم هذه المقترحات :

أولا : يجب تطبيق المبدأ الديمقراطى فى تدريب المعلمين

وتطبيق المبدأ الديمقراطى يعنى ناحيتين

١ — ان يكون للمعلم رأى فى برامج وحلقات التدريب التى تنظم له ، فهو ادرى الى حد كبير باحتياجاته واكثر الناس احساسا بالمشاكل التى تقابله فى أثناء عمله . وبعبارة أخرى يجب أن يشترك رجال التعليم فى اقتراح وتخطيط ، وتنفيذ ، وتقييم كل اوجه النشاط الخاصة بالتدريب . وعلى سبيل المثال يمكن لادارة التدريب أن تقوم بارسال استفتاء الى كل واحد ممن ستنظم لهم برامج تدريبية وتتعرف على رغباتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وما يقترحونه من برامج لمقابلة هذه الحاجات أو حل هذه المشاكل .

٢ — ان تنظم صور من النشاط التدريبى تضم كل من له دور فى العملية التعليمية من مدرس اول الى وكيل المدرسة او ناظر او مفتش . . الخ

لدراسة بعض المشاكل التعليمية متعاونين وتبادل الآراء المختلفة بشأن المشاكل المختلفة التي قد يراها البعض او يرون حلولها من زوايامختلفة كل حسب طبيعة عمله . وبطبيعة الحال ستكون هناك برامج تحتاج اليها كل فئة على حدة .

ثانيا : يجب مراعاة حاجات المعلمين الاكاديميـة والتربوية فى وقت واحد .

فاذا كان المعلم فى حاجة الى تجديد معلوماته فى الناحية الاكاديمية فالامر كذلك بالنسبة لمعلوماته فى الناحية التربوية . واذا كان النمو المهنى ضروريا فهو يعنى الناحيتين : الناحية الاكاديمية للالمام بأحدث التطورات العلمية فى ميدان تخصص المعلم والميادين ذات العلاقة الوثيقة بها ، والناحية التربوية للالمام بأحدث التطورات فى ميادين التربية وعلم النفس .

ثالثا : يجب أن يتوافر عنصر الاستمرار فى البرامج التدريبية .

بمعنى أنه عند التخطيط لاية دراسات تدريبية لفريق من رجال التعليم يجب أن يكون معروفا للقائمين بالتخطيط المدى الذى وصل اليه هـذا الفريق فى الدراسات التدريبية السابقة حتى يمكن تحقيق عنصر الاستمرار فى الدراسات التدريبية اللاحقة وحتى تكون البرامج وحدة مرتبطا بعضها بالبعض الآخر ، فالدورة الثانية لفريق ما من رجال التعليم تكون مكملة للدورة الاولى والدورة الثالثة مكملة للدورة الثانية وهكذا . والهدف من ذلك ضمان عدم تكرار برامج سبق أن عولجت فى فترة سابقة مما يزيل الشكوى التي نسمعها عن تكرار بعض البرامج مما يفقد البعض الايمـان بقيمة البرامج التدريبية عموما ، ويؤدى الى قلة الاقبال على الحضور لمثل هذه الدراسات الا اذا كانت الترقية لوظيفة أعلى معلقة بالحضور . والواقع أن هدفنا يجب أن يرمى من الآن الى تشجيع المعلمين وغيرهم من رجال التعليم على حضور مثل هذه الدورات للافادة مما تقدمه من برامج سـواء كانت محاضرات أو حلقات لبحث المشكلات الميدانية . . الخ ويجب أن تكون ادارة التدريب فى خدمة جماعات المعلمين باستمرار اذا ما كانوا فى حاجة الى محاضرات فى ناحية معينة يحسون بحاجتهم الى الاستزادة من المعلومات فيها أو اذا ماصادفتهم مشكلات يودون البحث عن حلول لها . ففى هـذه الحالة تقوم الادارة بتعرف وجهات نظرهم ، وتحـديد المكان والزمان المناسبين واستدعاء الخبراء اللازمين للاشراف على الحلقات والقاء المحاضرات وقد تكون هذه المجموعة من المعلمين فى مدينة معينة أو فى منطقة تعليميـة بأسرها .

ومن ناحية أخـرى يرى الكاتب أن عنصر الاستمرار اذا ما توافر فى

الدراسات التدريبية فانه قد يؤدى الى تمكين بعض المعلمين من الحصول على مؤهلات علمية أعلى . وهذا يعني وجوب الاتصال بالجامعات عند تنظيم بعض هذه الدراسات وفتح فرص الدراسة أمام الراغبين عن طريق دراسات صيفية بالاجازة الصيفية أو عن طريق دراسات مسائية أثناء العام الدراسي. وقد يقول البعض بان هذا سيؤدى الى اقبال الكثيرين على هذه الدراسات التى تؤدى الى الحصول على مؤهلات أعلى كالليسانس أو البكالوريوس مثلا بالنسبة لخريجى معاهد المعلمين الخاصة وبان ذلك قد يتبعه المطالبة بزيادات مالية .

وفى رأيى أنه ما دام الهدف رفع مستوى المعلم وبالتالى نجاحنا فى اعداد المواطن الصالح فكل أعباء مالية تتكلفها الدولة بعد ذلك تتضاءل بجانب الكسب الذى نكسبه برفع مستوى التعليم والمعلمين .

رابعا : يجب أن تملى البيئة المحلية الاتجاهات المختلفة فى الدراسات التدريبية .

فلا شك فى أن هناك خطوطا عريضة يمكن للادارة العامة للتدريب وضعها . غير ان لكل منطقة تعليمية ان تكيف نفسها حسب مقتضيات الظروف المحلية وحاجات المعلمين والمدرسين الاوائل ووكلاء المدارس ونظار المدارس — بها واتباع مثل هذه السياسة كفيل بتحقيق الحاجات الحقيقية لرجال التعليم بكل منطقة تعليمية وعلى أسس مدروسة دراسة عميقة نابعة من ظروف البيئة المحلية .

خامسا : يجب أن يقدم التدريب خدماته للمعلمين فى أماكن عملهم .

وهذا الاقتراح يرتبط بالاقتراح السابق بشأن مراعاة اعتبارات الوضع المحلى . فالملاحظ ان الكثير من الدرسات لتدريبية ينظم فى القاهرة والاسكندرية وأسيوط ، ويتحتم على رجال التعليم حضورها من مختلف الجهات . ولا شك فى أن هذا يكلف المعلمين الكثير من الجهد والوقت والمال أيضا . وما دمنا حريصين على تقديم برامج تدريبية مستمرة لرجال التعليم على مدار السنة ودون التقيد باجازة نصف السنة أو الاجازة الصيفية مثلا فانتقال الهيئة التى ستشرف على مثل هذه البرامج الى المدن المختلفة بكل منطقة تعليمية أو الى عاصمة المحافظة التى تقع فيها المنطقة التعليمية أسهل بكثير من انتقال مئات المعلمين الى القاهرة أو الاسكندرية أو أسيوط . والمفروض كما قلنا أن المشكلات التعليمية ومناقشة الاتجاهات التربوية الحديثة عملية مستمرة . والمفروض اذن أن نحاول مساعدة رجال التعليم فى المدن المختلفة بانحاء الجمهورية على أن يقوموا بحل هذه المشاكل ومناقشة هذه الاتجاهات .

وهناك مثلا الكثير من التطورات الاجتماعية التى تمر بها الجمهورية العربية المتحدة مما يجب على المعلم تفهمها وتفهم علاقتها بعملية التعليم والتعلم وبالمناهج وطرق التدريس . ولنضرب مثلا بالميثاق الوطنى . لاشك أنه يعنى أشياء كثيرة بالنسبة للمناهج وطرق التدريس والعلاقات المدرسية المختلفة ودور المعلمين والمدرسة فى المجتمع .. الخ . فى مثل هذا الموقف لابد من تنظيم حلقات تدريبية فى المدن المختلفة يحضر كل منها خبراء فى التربية واساتذة من الجامعات . وفى هذه الحلقات يقوم المعلمون مع الخبراء وأساتذة الجامعات ببحث المبادىء المتصلة بالميثاق وعلاقة هذا كله بدور المعلم والمدرسة فى المجتمع .

سادسا : يجب أن يصاحب كل نشاط تدريبى عملية تقييم

فمن حق ادارة التدريب ومن حق رجال التعليم ان يعرفوا اذا ما كان نوع من انواع النشاط التدريبى قد حقق الهدف ، وما الذى حققه بتفصيل وما أوجه الضعف وأوجه القوة فى هذا النشاط ، وما هى الصعوبات التى واجهت الجميع أثناء قيامهم بهذا النشاط ، وكيف يمكن تذليلها فى المستقبل وما الدور الذى قام به الخبراء ، وما الذى يقترحه الحاضرون بصفة عامة لتحقيق نتائج أفضل فى المستقبل .

* * *

دور الوسائل التعليمية فى تعليم القراءة والكتابة

للدكتور فتح الباب عبدالحليم
رئيس قسم التوجيه الفنى بادارة الوسائل التعليمية

تتضمن عملية تعلم القراءة والكتابة فى الصفين الاول والثانى خبرات ومهارات تستدعى من القائمين على التربية فى المرحلة الاولى شيئا من النظر ، وبخاصة اذا أردنا ان نبحث فى الدور الذى يمكن أن تؤديه الوسائل التعليمية نحو تحقيق هدفنا من تعليم القراءة والكتابة .

فقد اتفق جمهور الباحثين على أن عملية تعلم كلمة تامة المعنى أو عبارة صغيرة كالتى نبدأ بها كتاب الصف الاول تستلزم من المتعلم ما يأتى .

١ ـ معرفة بالشىء نفسه الذى تدل عليه الكلمة أو بصورته .
٢ ـ سماع صوت الكلمة منطوقة .
٣ ـ الخبرة البصرية لرؤية المدرس ينطق بالكلمة .
٤ ـ الخبرة العصبية العضلية فى نطق الكلمة .
٥ ـ رؤية الكلمة مكتوبة .
٦ ـ الخبرة البصرية لرؤية يد المدرس تكتب الكلمة .
٧ ـ الخبرة العصبية العضلية فى كتابتها .

فالطفل محتاج لرؤية الشىء أو صورته وربطه بالكلمة المكتوبة او المسموعة حتى تصبح قراءته غنية بالمعنى تبعث فى نفسه مواصلة القراءة والاستزادة منها والطفل بحاجة الى رؤية الكلمة المكتوبة ليتثبت من رسمها ثم رؤية الكلمات الاخرى ليدرك الفرق بينها .

والطفل محتاج لسماع الكلمة منطوقة ليتعرف على صوتها ، ثم سماعها وسماع غيرها من الكلمات ليدرك الفرق بين أصواتها .

والطفل بحاجة الى ان يتكلم بوضوح وفى جمل مفيدة .

والطفل بحاجة الى تدريب يده على حركات معينة تؤدى به الى رسم شكل الكلمة وهو فى ذلك يقلد المدرس أو يهتدى بحركات يده ورسمه .

والطفل بحاجة الى تدريب جهازه الصوتى على أصوات معينة قد

تدق عليه ، وقد تكون غريبة عنه ، ولكنها ضرورية لاظهار الكلمة واخراجها وهو فى ذلك يحاكى المدرس أو غير المدرس ويهتدى بالاصوات التى تصدر عنه .

والطفل بحاجة قبل كل ذلك الى تركيز انتباهه على موضوع القراءة أو الكتابة والى الاصغاء الى المدرس أو الى زملائه ، والى انتظار دوره .

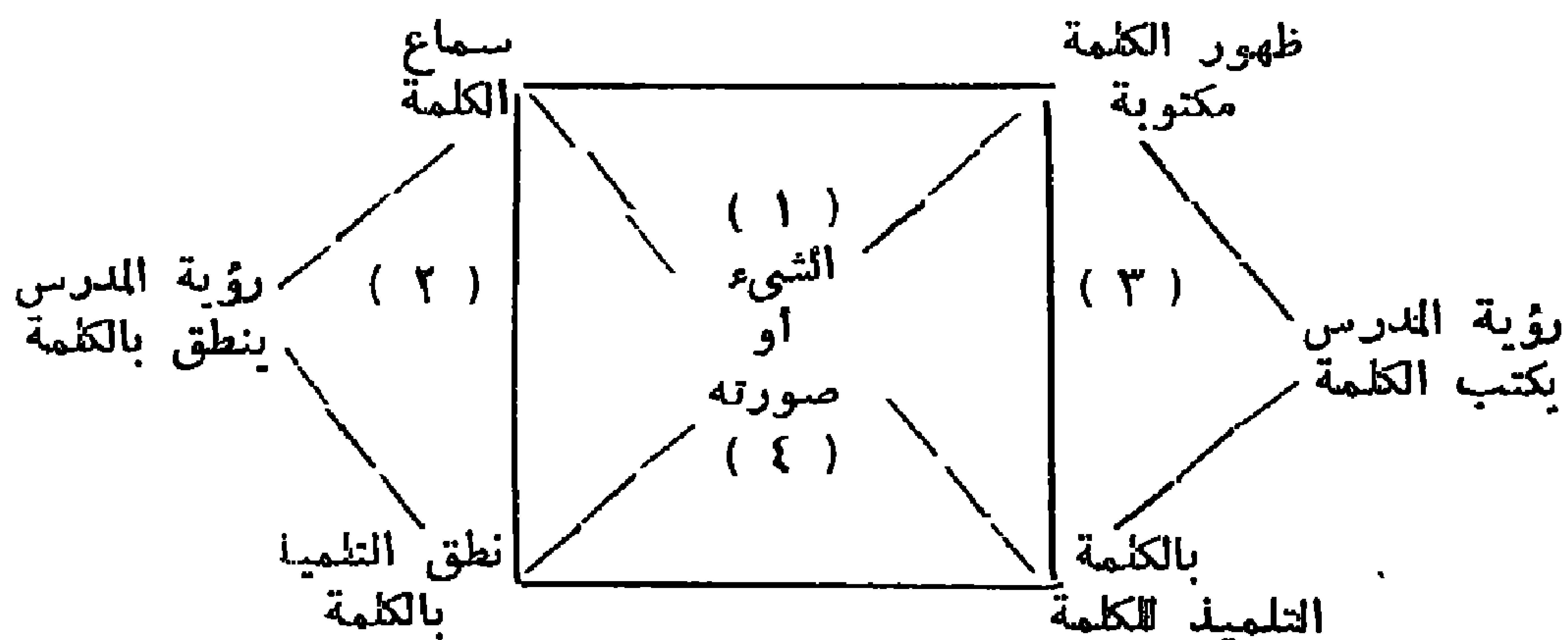
ما هو اذن دور الوسائل التعليمية فى ذلك كله ؟ وكيف تلعب هـــذا الدور ؟ ولكى نجيب على هذا السؤال يحسن أن نلفت النظـــر الى أن الوسائل التعليمية هى كل شيء يستغله المدرس لتحقيق هدفه فمنهـــا الكلمة المنطوقة يقولها المدرس أو يكتبها على السبورة أو على بطاقة ، أو يظهرها على لوحة وبرية ، أو يرددها مســـجلة على اسطوانة أو شريط تسجيل ، ومنها الصور التى توضح مدلول الكلمة أو العبارة ، ومنهـــا التمثيلية الحركية البسيطة التى يقوم بها تلاميذ الصف ، أو يصورونها بعرائس « دمى » .

وللوسائل التعليمية دور فى اثارة التلاميذ وتوجيه انتباههم ، ولكن هذا الدور لا يتم بمجرد وجود الوسيلة أو مجرد عرضها ، وانما يحققه اختيارها الاختيار الصحيح وتنظيم عرضها وتوقيته ، فاختيار الكلمات المكتوبة أو الصورة مما يهتم به التلميذ ومن حياته أول ضمان لاثارتها له اذا عرضت عليه ، وكتابتها بشكل واضح ، ومقاس مناسب ، ولون جذاب عامل آخر يثير اهتمام التلميذ ويزيد فى قوة هذا الاهتمام ، فيجب مثلا ـ الا تقـــل ابعاد البطاقة التى يعرضها المدرس على اللوحة الوبرية عن ١٣ × ١٨ سم حتى يضمن وضوح الصورة المعروضة عليها او الكلمة المرسومة فيها لكل التلاميذ ، لان التلميذ الذى لايراها بوضوح لا يكلف نفسه الاهتمام بها ، اذ لا طائل من وراء هذا الجهد ، واذا اهتم بها كان اهتمامه مصحوبا بمنغصات تقلل من الاستفادة بما هو معروض .

ويتضح أثر الاختيار الدقيق للوسيلة الصـــالحة فى اثارة الانتباه اذا جرب المدرس استعمال شريط مسجل يسمع منه التلاميـــذ كلمات أو عبارات يقصد من ورائها اجادة نطق « ال » الشمسية والتمييز بينها وبين « ال » القمرية مثلا . فاذا كانت تلك الكلمات مما يهتم به التلميذ ولكنها متزاحمة لا تترك الكلمة منها للاخرى مجالا يسمع فى خلاله الطفل رنين اصواتها ويميز بينها وبين أصوات الكلمة التى تليها اهملها وان كانت تطرق اذنه بصوت مسموع ، وذلك لانه لا يميز فيها ما يهـــدف اليه المدرس ، ولا ما يساعده على الاحساس بالنجاح فى نطق الكلمة وهـــو الاستماع الى صوتها استماعا يؤدى به الى اجادة اخراج حروفها .

اما طريقة العرض وكيفيته فالاساس فيها ان تكون الوسيلة التعليمية ذات قيمة عند التلميذ بمعنى أنها اما ان يعرضها المدرس لتساعد التلميذ على حل مشكلة أو تثير عنده مشكلة يهتم بها . ويستطيع المدرس أن يلمس ذلك اذا استخدم اللوحة الوبرية مثلا مع تلاميذ الصف الاول ليربط بين الكلمات ومدلولاتها المصورة ، فيعلق اللوحة الوبرية أمام التلاميذ ويعرض عليها صورة قط مثلا ثم يثبت تحت الصورة كلمة قط ، ويعرض صورة أحمد ويثبت تحتها كلمة أحمد ، وهو فى ذلك مدرس مجتهد ولا شك ، اجهد نفسه ، ولكن اهتمام التلاميذ بهذه الوسيلة سوف لا يكون حارا مثلما لو دعاهم الى ان يقوم الواحد منهم ليضع بنفسه الصورة المطلوبة ثم يبحث عن الكلمة التى تدل عليها ويثبتها تحتها ففى الحالة الثانية نشاط وبحث من جانب التلميذ ، وتغلب على مشكل ، وزهو بانتصار ، كل ذلك تحقق للتلميذ من مشاركته فى استخدام اللوحة الوبرية وعرض صورها وكلماتها .

وللوسائل التعليمية دور آخر فى تحقيق عملية تعلم القراءة والكتابة أساسه تهيئة الموقف التعليمى اللازم لتقديم الخبرة او المهارة اللغوية ولذلك فقدم له برسم تخطيطى للمهارات والخبرات التى صدرنا بها المقال يسهل لنا ادراك هذا الدور وكيفية توقيته .



* * *

قد حاولنا فى هذا الرسم الربط بين الخبرات والمهارات ربطا يسهل على التلميذ تعلمها ، ويجرى هذا الربط على شكل مثلثات بمعنى انه يربط بين كل ثلاثة منها فى كل مرة ، وعينا بعض هذه المثلثات بالارقام ، فالمثلث رقم (١) يربط بين الشىء او صورته وظهور الكلمة التى تدل عليه مكتوبة سواء على السبورة او على بطاقة او على اللوحة الوبرية وسماع التلميذ لصوت الكلمة صادرا عن المدرس او عن مسجل الصوت مثلا ، هذا المثلث مثلث

المعنى Semantic Triangle لانه يربط بين الكلمة منطوقة او مكتوبة والشيء الذى ترمز له ، والهدف من الربط التحقق من امتلاء الكلمة بالمعنى عند الطفل فاذا ما سمعها أو رآها أثارت فى نفسه ماترمز اليه من شيء فى محيطه .

اما المثلث الثانى فيربط بين سماع التلميذ لصوت الكلمة من مسجل للصوت او من المدرس ، ورؤية فم المدرس او غيره ينطق بها ، وقيامه هو بنطقها وتجربته لهذا النطق ، ونسمى هذا المثلث مثلث الصوت Phonetic Triangle ونهدف من الربط بين هذه الثلاث خبرات مساعدة التلميذ على نطق الكلمة النطق الصحيح ، والتمييز بين صوتها وصوت غيرها من الكلمات .

ويربط المثلث الثالث بين ظهور الكلمة مكتوبة على السبورة مثلا اوعلى اللوحة الوبرية ، أو على بطاقة ، ورؤيته ليد المدرس تكتبها على السبورة أو يجمع بين حروفها المقصوصة من الورق المقوى مثلا على اللوحة الوبرية ثم كتابة التلميذ للكلمة بالطباشير أو بالقلم او باصبعه فى الرمل أو وهو يجمع بين حروفها المقصوصة على المنضدة أمامه . وخير اسم لهذا المثلث هو « مثلث الرسم » Graphic Triangle ، ويهدف الى تمكين التلميذ من التعرف على رسم الكلمة والتمييز بينها وبين كلمة اخرى اذا رآهما مكتوبتين ، واكتسابه المهارة فى رسمهما .

ولعل القارىء قد تبين من تعريفنا للرسم ولبعض المثلثات المترابطة فيه بعض وظائف الوسائل التعليمية فى حجرة الدراسة . فقد اتضح دور البطاقة التى يكتبها المدرس فى ظهور الكلمة عليها مكتوبة ، ودور اللوحة الوبرية فى عرض الكلمة عليها ، ودور التسجيلات الصوتية فى اسماع التلاميذ لاصوات الكلمات ، والتحكم فى مرات هذا الاسماع ودور الصور التى قد يجمعها المدرس ثم يثبتها على بطاقات من الورق أو يرسمها بيده فى تعريف التلميذ بما تدل عليه الكلمة ، ودور السبورة كوسيلة تعليمية ، والدور الذى يقوم به فيلم يصور أطفالا يقرأون أو يرتلون نشيدا أو يقومون بعمل لغوى أعده أحد المختصين فى تعليم اللغة اذ يرسم الكلمات ويوضح الاصوات .

وغنى عن البيان أن نقول ان المدرس **المتمكن من طرق تدريس اللغة قادر على أن يستخدم وسائل اخرى ويبتكر غيرها** . فقد أدرك أحد المدرسين ما تقوم به التسجيلات الصوتية فى خلق وعى لدى التلميذ بالاصوات ، وتزويد قدرته على التمييز بينها ، وتوسيع خبراته فى هذا الاتجاه ، فسجل على جهاز تسجيل صوتى كثيرا من الاصوات التى تتردد فى الاعمال اليومية التى تحدث فى المنزل ، وسجل على شريط آخر أصواتا حقيقية لحيوانات الفلاح ، وسجل مدرس آخر أصواتا يستطيع الاطفال

نسج حكايات حولها ، فسجل مثلا مجموعة من الاحداث المألوفة مثـل صوت قطار يسير ، ووقوفه بالمحطة ، وصـــوت المودعين والمستقبلين ، وكذلك سجل صوت أطفال فى مزرعة مع فلاح ومع حيوانات الفـلاح . فلا شك أن تحدث التلاميذ عن هذه الخبرات المسموعة من تسجيـل أو الخبرات المشهودة عن صورة أو فيلم عمل أتاح به المدرس فرصة أوسع لخبرات فنية تسد الفجوات والفروق الموجودة بين خبرات التلاميذ وتبنى مفاهيم جديدة يعبرون عنها .

ولا شك أن التلاميذ الذين يشجعهم المدرس على جمع صور للحيوانات والنباتات أو الاشياء الاخرى التى ترد أسماؤها فى كتابهم المدرسى ينشطون ويقومون بذلك فى شىء من الفرح ، يتجلى عند تعرفهم على الكلمات التى يستطيع كل منهم التعرف عليها وتثبيتها مع صورتها فى حافظة صوره .

* * *

مطابع

دار الهنـــا

شارع سامى شارع الصحافة
بولاق ـــ القاهرة
ت : ٧١٣٢٧

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Râfat

R. Moâwad

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. A. El-Ghannam

Secretary

M. El-Hadi Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue | JANUARY 1963 | Year XV

THE NATIONAL CHARTER
AND EDUCATION IN THE U.A.R.

C O N T E N T S

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة　　مارس ١٩٦٣　　العدد الثالث

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

رئيس التحرير

الاستاذ محمد سعيد فرحى

هيئة التحرير

الأستاذ محمــد خيرى حربى — الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمــد نسيم رافت — الدكتور محمــود البسيونى
الأستاذ رياض معـوض — الدكتور محمد احمد الغنام

سكرتير التحرير
الدكتور محمــد الهادى عفيفى

مدير الصحيفة
الاستاذ محمود احمد النجار

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)

السنة الخامسة عشرة   مارس ١٩٦٣   العدد الثالث

فهرس العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

مطابع
دار الهنا
ش سامى ـ ش الصحافة
بولاق ـ القاهرة
ت : ٧١٣٢٧

محمد فؤاد جلال
المربي والرائد والثائر

فجعت التربية الحديثة فى وفاة رائد من روادها الاول ، هو الاستاذ محمد فؤاد جلال رحمه الله .

وقد درج الناس على تأبين كل عزيز لديهم بكلمات يرددونها عنه. لكن الاستاذ محمد فؤاد جلال اذ ينتقل الى جوار ربه يترك صحيفة التربية التى كان من بين مؤسسيها أمام اسلوب جديد من التأبين يعبر عن نفسه فى اصدار الصحيفة مقالا من مقالاته شاءت الصدف أن يكون فى المطبعة والبلاد تنعى الفقيد .

لقد طلب الينا عميد التربية الحديثة الاستاذ اسماعيل محمود القبانى منذ شهر أن ننشر فى الصحيفة مقالا للاستاذ محمد فؤاد جلال عن موضوع حيوى هو التعليم الريفى كتبه منذ أكثر من خمسة عشر عاما . وكان الاستاذ محمد فؤاد جلال عند الشروع فى أنزال هذا المقال يتماثل للشفاء .

ولئن دل هذا المقال وصدوره فى هذا الوقت على شىء فانما يدل على أن الانسان مهما وارى جسده التراب فانه يظل حيا ما دام هذا الانسان قد كرس حياته فى هذه الدنيا للتفكير والابتكار والخدمة العامة .

والمقال . كما قلنا ، قد كتب منذ خمسة عشر عاما الا ان القارىء عندما يتأمله يجد وكأنه قد كتب فى آخر يوم من أيام دنيا كاتبه .

رحم الله الفقيد واسكنه فسيح جناته ، وأقدر الاجيال المتعاقبة على مواصلة الابتكار والتجديد والتقدم فى بلادنا .

التحرير

* قليل من الرجال من يترك أثرا عميقا فى تفكير الناس واتجاهاتهم وقيمهم . وقد كان أستاذنا الراحل العظيم محمد فؤاد جلال من هذا الصنف من الرجال . وانى لتأخذنى الحيرة عند تناول حياة هذا البطل

(*) تفضل بكتابة هذه الكلمة الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع ــ مدير التخطيط بوزارة التعليم العالى ــ وقد لازم الفقيد فى كثير من مراحل حياته الزاخرة تلميذا من تلاميذه الاوفياء ، وزميلا عاملا منتجا .

الكبير الذى تتلمذت عليه ، واحببته ، كما تتلمذ عليه واحبه الكثيرون ، وفاء لغزارة علمه واصالة تفكيره ووضوح الرؤية امامه وصدق وطنيتـه وعميق ايمانه بالعروبة وبالتضامن الاسيوى الافريقى .

لقد تكاملت شخصية الفقيد ايما تكامل ، واشعت بقوة اشـعاعات كثيرة على ماحولها من احداث محلية ووطنية ، كما اشعت على كثيرين من تلاميذ واساتذة ومربين وساسة .

وشريط حياة فؤاد جلال زاخر بالخدمة العامة ، فقد وهب نفسـه لها بكل جهده وطاقته ، وهو أصلا مرب جليل ذو منهج فلسفى تجريبى حي . نقل فلسفته وأفكاره التربوية الى ميدان الجهاد السياسى من أجل توعية الجماهير بمبادىء الاشتراكية والوحدة والديموقراطيـة . وقام بدور كبير فى تعميق مفاهيم القومية العربية والتضامن الاسيوىالافريقى.



ولد محمد فؤاد جلال فى قلين من أعمال كفر الشيخ فى شهر فبراير عام ١٩٠٨ ، ثم انتقل الى مدينة اسيوط مع اسرته ، وقضى الدراسـة الابتدائية والثانوية بها . ثم التحق بمدرسة المعلمين العليا حيث اظهر نبوغا وتفوقا فى دراسة الطبيعة والكيمياء ، وتخرج منها فى عام ١٩٢٩ . ثم عمل مدرسا مساعدا فى معهد التربية العالى للمعلمين مـــع استاذه اسماعيل محمود القبانى ثم مدرسا للعلوم فى مدرسة الخديوى اسماعيل الثانوية . ثم سافر فى بعثة الى انجلترا حيث حصل على دبلوم علم النفس مع مرتبة الشرف من جامعة لندن فى عام ١٩٤٢ . ثم عمل فى معهد التربية العالى للمعلمين بالقاهرة مدرسا وأستاذا مساعدا للتربية التجريبية وعلم النفس ، ثم رئيسا لقسم التربية وعلم النفس بمدرسة المعلمين العليـا (التى تحولت الى المعهد العالى للمعلمين ثم الى كلية العلوم عام ١٩٥٠) ثم أستاذا لعلم النفس فى كلية البنات ، ثم تدرج فى الوظائف العامة ، فعمل مراقبا مساعدا للبحوث الفنية والمشروعات بوزارة المعارف العمومية . ثم وزيرا للثقافة والارشاد القومى ، فسكرتيرا للمجلس الدائم للخدمات العامة ونائبا فى مجلس الامة ووكيلا لمجلس الامة ، ثم سفيرا متجولا فى الدول العربية والافريقية ، ثم رئيسا لمؤتمر الخريجين العرب ، ومؤتمر التضامن الاسيوى الافريقى وفى كل هذه المراكز لم يتغير فؤاد جلال فهـو نفس الشخص الديمقراطى الثائر المفكر المصلح ذو الحنكة والحيـوية الدافقة والرجل القانع المتواضع .

والراحل العظيم ذو فلسفة ومنهج واتجاه فهو بحق مدرسـة تعلم فيها الكثيرون — ففى ميدان التربية كان يؤمن بالصلة الوثيقة بين التربية

والمجتمع وبين المدرسة ومشكلاتها
وتنعكس اليها وان المدرسة اداة تقدم واصلاح وتطوير للمجتمع .

وفى المدارس النموذجية التى اشرف عليها ابتكر أساليب للتربية الحديثة لا سيما التدريس عن طريق المعسكرات الدراسية الميدانية فكان الطلبة يذهبون الى قرى الفيوم ومنطقة رشيد لدراسة البيئة والحصول على الخبرات والمهارات من مصادرها الطبيعية ، وهو اول من نادى وطبق برامج تدريس العلوم العامة بالمدارس المصرية وفى ميدان علم النفس والتربية التجريبية اجرى كثيرا من البحوث الهامة .

ومن مؤلفاته العديدة كتاب « مبادىء التحليل النفسى » وكتاب « التربية القومية » فضلا عن مئات من البحوث والمقالات .

وفى وزارة التربية والتعليم أرسى قواعد التعليم الريفى وكان له القدح المعلى فى انشاء مدارس المعلمين الريفية واعداد القادة الريفيين ، وكان دائما ينادى بأن الريف متخلف عن المدينة وان الطلاء الظاهرى المتمثل فى بعض مدن صغيرة عبارة عن قشرة ظاهرة تخفى وراءها ما عليه الريف من تخلف وجمود ولهذا كان الريف دائما محببا الى نفسه ونقل هذا الحب الى مجال خدمة الريف عن طريق تقديم الخدمات الشاملة للريفيين فنادى واشرف على تنفيذ ٢٥٠ وحدة مجمعة فى ريف الجمهورية العربية المتحدة وبذل فيها من جهده وروحه حتى اصبحت حقيقة واقعة تنتشر فى بطون الريف بعد أن كانت امنية بعيدة المنال .

وكان له فى مجلس الامة كعضو منتخب صولات وجولات فكان عضوا طلقا متدفقا ثم كان وكيلا لهذا المجلس فأظهر حنكة ومهارة فى ادارة جلسات هذا المجلس .

وكان عضوا مؤسسا لجماعة الرواد التى تعمل فى ميدان الخدمة العامة واشترك فى تنفيذ كثير من برامج الجماعة منذ عام ١٩٢٩ مثل انشاء مدارس الخدمة الاجتماعية ووزارة الشئون الاجتماعية وشارك فى الافكار التقدمية التى نبعت من الرواد كتحديد الملكية الزراعية والاشتراكية والعدالة الاجتماعية والقضاء على الاقطاع وتذويب الفوارق بين الطبقات وتطوير التعليم الجامعى وتطوير القرية المصرية .. الخ .

وكان يعمل بنفسه فى محلات الرواد التى تخدم ابناء الطبقة العاملة والمحرومة فكان يختلط بهم ويلعب معهم ويمحو اميتهم ويشارك فى نشاطهم الرياضى والترويحى .

وكان مضروبا مشتركا فى معسكرات الشباب الصيفية لجماعة

الرواد منذ سنة ١٩٤٥ حيث كان مجاله فى الاتصال بشباب الجامعات والمعاهد العليا والخريجين وكان رئيسا وموجها لكثير منها وكان دائما يعمل فى المعسكر بالبنطلون الكاكى والقبعة وكان أول من يصحو فى المعسكر وآخر من ينام ، واذكر انه شاركنا مرة فى اقامة خيام المعسكر بالاسكندرية طوال ايام العيد الذى كان مفروضا ان يقضيه بين أسرته ففضل البقاء معنا . ولكى يرفه عنا من عناء قضاء العيد فى العمل الشاق المتعلق باقامة المعسكر احضر لنا كعك العيد فكان عيدا لنا جميعا شعاره نكران الذات للخدمة العامة ، وكان دائما على اتصال بالشباب فى المعسكرات يبصرهم ويوجههم ويثير وعيهم وحماسهم .

وفى احد هذه المعسكرات عند مناقشتنا لاحوال القرية المصرية أثار دهشتنا بان قال « كيف ندرس مشكلات القرية المصرية ونحن على شاطىء سيدى بشر بالاسكندرية ؟ » فكان هذا التوجيه سببا فى قيام اللجنة التعليمية بجماعة الرواد تحت اشراف الفقيد وبتوجيهه فى الانتقال من الاسكندرية والقيام بدراسة ميدانية فى سبع من القرى بمحافظة الفيوم .

ومن نتائج هذه الدارسات الميدانية نشأ مشروع انشاء مدارس المعلمين الريفية التى عاصرها منذ نشأتها حتى نمت وازداد عددها

وكان الفقيد وزيرا للثقافة والارشاد القومى فجعلها وزارة الرأى والتوعية والتثقيف فكان بحق الوزير الثائر الجرىء .

ثم كان فؤاد جلال رائدا من رواد القومية العربية نشر فكرتها وقام بتوسيع وتعميق المفاهيم المتعلقة بها وبشر بها على المستويات الجماهيرية والقيادية وقد كان رئيسا لمؤتمر الخريجين العرب الذى كان يمثل صفوة المثقفين فى الدول العربية فكان مجاهدا عربيا مؤمنا برسالته .

وكان على اتصال وثيق بقادة الدول الافريقية والاسيوية وقابل كثيرا من زعماء العالم وعمل الكثير على دعم التضامن الاسيوى الافريقى وكان منزله دائما كلما زرته كعبة لكثير من قادة هاتين القارتين .

وكان كثير الاسفار والتجوال لا يهدأ ولا يرحم صحته وجسده وعنده جلد عجيب على العمل ومثابرة فى الجهد ونضال من اجل الحق وزهد فى الحياة واسلوب علمى موضوعى ومنطق مستقيم صارم واهتمام بجوهر الحياة دون مظهرها .

وان فلسفة الراحل كما قالها لى عدة مرات « حياة قصيرة عريضة خير من حياة طويلة خاملة » فكانت حياته مصداقا لفلسفته .

وقد تتلمذت على الراحل أجيال عديدة تعرف فضله وقد تشربت فلسفته واتجاهاته فكان تلامذته الذين اثر فيهم اسطع دليل على نجاح رسالته .

ماذا أقول — انها لوعة فى قلوبنا ودمعة فى مآقينا ان يفارقنا الراحل فى وقت أشد ما نكون فيه حاجة اليه رائدا وفيلسوفا وعالما وسياسيا ومؤمنا وحرا ثائرا .

ومما يخفف اللوعة ويمسح جزءا من الدمعة شيء واحد هو انه وان كان الفقيد قد مات جسدا فان روحه وافكاره وقيمه واتجاهاته تعيش فى نفوسنا حية ما حيينا وتذكرنا دائما بفضله علينا وعلى الوطن العربى .

التعليم الريفى

للاستاذ محمد فؤاد جلال

للبيئة الريفية مميزاتها فى كل بلاد العالم . فهى بيئة الارض الزراعية والمجتمعات الصغيرة المنعزلة بعض الشيء . وهى بيئة الفلاح الذى يقوم باستخلاص الثروة النباتية والحيوانية التى تقوم عليها حياة الشعوب فى مختلف أنحاء العالم . وللبيئة الريفية فى مصر مميزاتها التى حددتها طبيعة هذا البلد وتاريخه وما مر به من احداث وظروف دائمة وعارضة جعلته يأخذ الصورة التى تراه عليها الآن .

وبالرغم مما نراه من تأخر البيئة الريفية فى مصر فى الوقت الحاضر فانه لا يجب أن يفوتنا أنه فى القرية المصرية بالذات قد نبتت الحضارة التى شملت العالم كله ، فمنذ آلاف عديدة من السنين بدأ الناس فى مصر يتجمعون فى قرى كانت هى أولى المجتمعات المتحضرة فى العالم . وفى هذه القرى وضع أساس الزراعة واستئناس الحيوان واستخدام الآلات الزراعية وبناء البيوت واستخراج منتجات الالبان وصنع الاوانى والملابس وبناء السفن وغيرها . وبالاختصار وضع أساس استغلال الانسان لقوى الطبيعة ذلك الاستغلال الذى نقله من حياته البدائية ووضع قدمه على سلم الحضارة بمعناها الصحيح ولاشك أن هذا الاستغلال الواسع النطاق للبيئة كان أقرب الى الطفرة مما حدا ببعض العلماء الى اطلاق اسم « الثورة النيوليثية » على هذا التقدم الذى حدث فى العصر الحجرى الحديث . وما يلفت النظر الى هذه الثورة حقا تلك الخصوبة المدهشة للعقل المصرى التى جعلته يقفز فى الابتكار والانتاج تلك القفزات التى يكاد لا يدانيها فى تاريخ العالم شيء .

ولعل فى هذه الصورة ما يزودنا بشيء من الامل فى أن يعاود الريف المصرى بعض حيويته . تلك الحيوية التى فقدها على ممر الأجيال والسنين نتيجة لما لحق المجتمع من تطور أدى الى نشوء المدن التى أصبحت مراكز الصناعة والتوزيع ومعاقل القوة والحكم والسلطان .

وقد انزوى الريف تبعا لذلك الى مكانة ثانوية وضعفت حيويته وأصبح ينظر اليه على أنه مجرد حقل للانتاج النباتى والحيوانى . وكان من الطبيعى تبعا لذلك أن تنشأ حركة الهجرة من الريف الى المدن . تلك الحركة التى استمرت خلال العصور واجتذبت من الريف خير العناصر من بين ذوى الذكاء والجراة والكفاية والابتكار وظل مستوى الريف يهبط حتى وصل الى ما نراه فيه من ركود وضعف . ولما كان الريف يمثل

الجانب الاكبر من الوطن المصرى وكان المجتمع الريفى يمثل الاغلبيــــة العظمى من المجتمع المصرى فان حالته المادية والاجتماعية صارت هى التى تضفى على الحياة المصرية صورتها الغالبة . وبالرغم من تهربنا من هــذه الصــــورة ومحاولتنا ان نموهها بالطلاء الظاهرى فى المدن اذ نسعى الى اظهارها فى صورة توحى بالرقى والتقدم ، فان المستوى الحقيقى لحياتنا لا يلبث أن يبدو خلال هذه القشرة الرقيقة للتأمل الجاد .

وقد فشلت جميع المحاولات الاصلاحية التى بذلت فى المدن لوضــع أساس صالح لتقدم المجتمع المصرى . لان اهمال الريف معناه اهمــال الجانب الاكبر من الحياة المصرية ومن حسن الحظ أن النهضة الحديثـة فى مصر وما صاحبها من تنبه الوعى القومى والاجتماعى قد اقترنت بتوكيد حقيقة بارزة وهى انه لا أمل فى اصلاح يقتصر على المدن ويتجاهل غالبية الشعب التى تعيش فى الريف .

وقد صحبت النهضة الحديثة حركة نشر التعليم فى مصر التى ما لبثت ان غزت الريف فى صورة مدارس الزامية وأولية لا تختلف عن مثيلاتها فى المدن . وكانت الامال معلقة على أن التعليم سيكون أداة فعالة فى اصــلاح الريف وأنه بما سيبثه فى نفوس القرويين من العلم سيؤدى الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم .

التعليم الريفى :

ولكن النقد ما لبث أن وجه الى هـــذا التعليم وادرك الكثيرون انه بصورته الحالية لا يمكن ان يحقق هذه الاهداف . فهو من جهة لا يفيد القروى فائدة ملموسة فى شئون معاشه ومن جهة اخرى فانه يفسد عليه حياته ويجعله متبرما بها . فلا يلبث أن يصبح عالة على مجتمعه عــديم النفع او قليله . وليست هذه المشكلة مقصورة على ريفنا المصرى بل ان مثيلاتها قد نشأت فى مختلف بلاد العالم . وكان من نتائج ذلك أن اتجهت الانظار الى ايجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدى رسالة النهوض والرقى والاصلاح فيه .

وقد فطن المصلحون الى أن أى مجهود يبذل فى اصلاح الريف لا يمكن ان يؤدى ثماره الا اذا تولدت فى نفوس الريفيين « ارادة الاصــــلاح » .
فاذا بنينا للفلاحين بيوتا نموذجية واصلحنا لهم الطرقات ومصادر المـاء ثم تركنا عقولهم على حالها فان هذا الاصلاح لا يلبث ان يضمحل وتعــود حال الفلاح الى المستوى الذى يوائم عقليته . ان أى اصلاح مادى او صحى للريف يكون ناقصا نقصا خطيرا اذا لم يصاحبه اصلاح تعليمى فى حين ان تعليم الريفيين تعليما يكون فيهم « ارادة الاصلاح » كفيل بان

يرفع مستوى الحياة فى الريف ويجعله مستعدا لتقبل الاصلاح والانتفاع منه بل مطالبا به وعاملا على تحقيقه . أن فى مقدمة ما يحتاج اليه الريف اذن هو تعليم يكون وينمى هذا الذى نسميه « ارادة الاصلاح » .

وليس المقصود بارادة الاصلاح مجرد الرغبة والتشوق الى الاصلاح وانما هو رغبة مبنية على الدرس والبحث والمعرفة والعمل والتطلع الى المستقبل . **وهى ليست ارادة للاصلاح فى (الفراغ) بل ارادة للاصلاح فى (البيئة الريفية)** . وعلى ذلك فالتعليم الذى ينشىء هذه الارادة **يجب أن يكون تعليما نابعا فى واقع هذه البيئة ومنصبا عليها** فبدون ادراك البيئة ودراستها وبحثها لا يتأتى للمتعلم فى مستقبل ايامه ان يكون قادرا على اصلاحها او النهوض بها . وبدون ذلك لا يستطيع هذا التعليم ان يؤدى وظيفته الاصلاحية ولا ان يكون عاملا للارتقاء والنهوض بالمجتمع الريفى . **فالتعليم المنفصل عن البيئة يخلق للمتعلم جوا مصطنعا بعيدا عن الواقع يعيش ويتحرك فيه** . ولا يلبث أن يتعود الهروب من حياة الواقع ومجانبتها فيصبح شخصا قليل النفع وعضوا عديم القيمة فى المجتمع .

ولكى يكون هذا التعليم منتجا نتيجته المرجوة **يجب ان يكون مبنيا على البحث والمشاهدة الفعلية لا على دروس تلقى ومعلومات تحفظ . وان تبرز فيه الفاعلية والنشاط والعمل فى هذه البيئة عملا ينظر فيه الى قيمته للبيئة** لا الى مجرد كونه نوعا من النشاط . وهكذا تصبح الصلة وثيقة بين التعليم والبيئة وتكون البيئة هى مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل . وقد يقال ان الاقتصار على دراسة البيئة الريفية يجعل المتعلم ضيق الافق محدوده ، ويجعل فاعليته مقصورة على هذه البيئة الضيقة . وذلك يكون صحيحا اذا كان التعليم سيقف عند هذا الحد . **ولكن التعليم الصحيح انما يعتبر البيئة نقطة البدء ومحورا تدور حوله المعرفة وتتسع آفاقها الى أبعد الحدود** . فما يمكن ان نصل الى **فهم بيئة ما والعمل فيها الا اذا تجاوزنا حدودها الى غيرها من البيئات . فليست هناك بيئة منعزلة عن غيرها** . وستقودنا دراسة هذه البيئة الى البحث عن علاقاتها مع غيرها . فاذا اخذنا الزراعة فى الريف مثلا فاننا نجد أنها تعتمد على التجارة مع الدول النائية فى استجلاب السماد وتصريف الحاصلات والحصول على لوازم الحياة على اختلاف أنواعها . والامن فى الريف يعتمد على اداة الحكم فى البلاد كلها والمواصلات تعتمد على نظام يشمل الدولة بأكملها ويتعداها الى غيرها من الدول . وما يصيب الريف من فقر او غنى ومن مرض او صحة يتوقف على ما يسود البلاد كلها من نظم عمرانية واجتماعية وصحية .. واحوال المعيشة كلها تشير الى هذه العلاقة الوثيقة بين حياة الناس فى هذه البيئة المحدودة وحياة غيرهم فى شتى الانحاء والاقطار ، فالتعليم المبنى على خصائص البيئة ليس تعليما محدودا مقفلا وانما هو تعليم متسع غير محدود .

ولكي يكون التعليم مرتبطا بالبيئة الريفية وثيق الصلة بمشكلات الحياة فيها يجب أن يحقق للمتعلم ما يأتي :

اولا — فهم البيئة الريفية الطبيعية ومصادر الانتاج والثورة فيهـا وادراك خصائصها ومميزاتها وكيفية استغلالها على خير الوجوه .

ثانيا — فهم المجتمع الريفي وما يسوده من عوامل الضعف وما ينقصه لكي يصبح مجتمعا نشيطا عاملا يسوده الاخاء والتعاون وتبادل المنفعة .

ثالثا — تنمية القدرة على العمل والنشاط والابتكار في محيط البيئة والمجتمع مما يؤدى الى رفع المستوى المادي والاجتماعي . وذلك لا يتم الا اذا بني التعليم نفسه على اساس النشاط الذاتي والفاعلية الايجابيـة للمتعلم .

رابعا — غرس عاطفة قوية تربط بينه وبين هذه البيئة التى عاش فيها وخبرها خبرة متسعة عميقة . ولن يصلح لغرس هذه العاطفة أى وعظ او ارشاد . وانما يكون ذلك عن طريق الاتصال الوثيق بالبيئة والتعرف على جوانبها المختلفة عن طريق الخبرة والممارسة الفعلية ودراسة مشكلاتها دراسة واقعية . على ان يتوج كل ذلك بالقيام بخدمة هذه البيئة خدمة فعلية تهدف الى رفع مستواها والنهوض بها او حل بعض مشكلاتها أو تخفيف آلام البعض من افرادها ، الى غير ذلك من الخدمات التى تؤدى الى توثيق الرباط الذى يربط المتعلم ببيئته وتجعل منه خادما ومصلحا وعضوا نافعا فى المجتمع الريفى .

والتعليم المرتبط بالبيئة يلقى الضـوء على مظاهرها حتى يسـتطيع المتعلم ان يراها بعين جديدة ويدركها ادراكا مستنيرا ويكسب القدرة على الفاعلية والنشاط فى هذه البيئة تلك الفاعلية التى ترمى الى ترقية هـذه البيئة واسعادها .

وربما كان من المناسب ان نأخذ مثالا لنرى كيف تنطبق عليه هـذه المبادىء فالطلبة اذ يدرسون المهن الريفية مثلا يجب ان تكون نقطة البدء عندهم هى زيارة القرى والوقوف على ما بها من المهن . على أن يلاحظوا كيف يؤدى الفلاح كل مهنة منها ثم يعملون على غراره فيستخدمون نفس الوسائل ويحاولون العمل فى نفس الظروف . ولكن الامر لا ينتهى عند ذلك لان العقل المفكر الذى احسن توجيهه لا يلبث ان يدرك أن هناك اوجها للنقص ومآخذ سواء فى سرعة العمل او جودة الانتاج . ولا يلبث ان يفكر فى أوجه للتحسين والاجادة . وقد لاحظ الكتاب والمفكرون جمود الفلاح منذ آلاف السنين وابدوا دهشتهم من انه لم يكلف نفسه مؤونة التفكير

فيما يعمل ، تفكيرا يوفر عليه الجهد أو يؤدى به الى الاجادة والاتقان . ونسبوا ذلك الى نوع من الركود الذهنى الذى اصابه نتيجـــة للقرون الطويلة من الاستعباد . وقد يكون هؤلاء صادقين وقد لا يكونون . ولكن المؤكد **انه ليست هناك سوى وسيلة واحدة توقظ حسه وتقدح شرارة ذهنه . تلك هى العمل المقرون بالتساؤل والتفكير . هى الفاعلية الموجهة التى تدرس الموجود وتفكر فى تحسينه** . وهذا هو السبب الذى من أجله نصر على ان يكون تعليم القروى من واقع الحياة القروية حتى يستطيع أن يفهم بيئته ويكتسب القدرة على النهوض بها واستغلالها لمصلحته ومصلحة المجموع ولسعادته وسعادة المجموع .

واذا تركنا ما قلناه جانبا فاننا نجد ان **البيئة الريفية** من اصلح البيئات لاى نوع من انواع التعليم . **فهى اغنى من غيرها بالمظاهر الطبيعيـــة والاجتماعية التى تصلح نقطة البدء فى الدراسات المختلفة** . وليست هناك مادة من مواد الدراسة الا ونستطيع ان ندرسها فى الريف خيرا مما نستطيع أن ندرسها فى المدن وخصوصا فى المراحل المبكرة من التعليم .

خذ مثلا مشاهد الطبيعة تجد ان مجال المشاهدة هو الطبيعة باجمعها بما تحتويه من هواء وماء ونبات منزرع ونبات برى ومن حشرات نافعة وأخرى ضارة ومن طيور مقيمة واخرى مهاجـرة .. الخ . ويستطيع التلميذ ان يشاهد كل ذلك ويبنى دراسته على هذه المشاهدة فيكـون تعليمه من واقع الحياة لا من الكتب ، وبين مجالس الطبيعة لا بين جدران الفصـــول .

خذ مثلا آخر هو الجغرافيا . الست ترى الكثير من معالمها فى الريف مصغرا تكاد العين تحيط به فى نظرة واحدة . فترى النهر فالترعة فالجزيرة فالسهل والجبل والوادى والصحراء وسكة الحـديد والطريق الزراعى والسوق . ويستطيع التلميذ ان يرى فى لمحة واحدة خريطة مجسمة حية ويشير الى معالمها باصبعه . فاذا قرنها بعد ذلك بالخريطة المدرسية كانت هذه الاخيرة حية فى ذهنه .

ومثل آخر هو الحساب فاننا نجد فى الريف حسابا عمليا من النوع الذى يبحث عنه المدرس فى المدن ويحاول ان يحاكيه . فالمساحات والحجوم والمكاييل والموازين وعمليات البيع والشراء واحصاء الارض أو البهائم أو الناس او المواليد والوفيات كل ذلك فى استطاعة التلميذ أن يجمع ارقامه بنفسه من واقع الحياة الحقيقية وأن يعالجه بمختلف العمليات فيكون حسابا جمعت أرقامه ومسائله من واقع الحياة بواسطة التلميذ وعن أشياء يعرفها لا أرقامها خيالية ومسائل مصطنعة يستخرجها من كتب صماء .

واللغة اليسيت فهما وتعبيرا ؟. وفى حياة القرية كل يوم ما يحتاج الى الوصف بعد رأى العين . فما اجمل ان يكلف المدرس تلاميذه ان يزوروا السوق ويدونوا مشاهداتهم عنه . ثم يعودوا الى الفصل ليكتبوا موضوعا فى وصفه . وأن يشاهدوا الزرع او الحصاد ويشتركوا فيهما ثم يكتبوا عنهما . ويكتبوا عما يصيب القرية من فرح أو حزن وما يحدث فيها من احداث هامة كفيضان النيل أو حوادث عابرة كغرق مركب أو حريق منزل أو سقوط سيارة فى ترعة .

فاذا أتينا الى مادة كالصحة وأردنا دراسة النظافة وأثرها فى الصحة والحشرات الضارة بالانسان والوسائل التى تقيه ضررها . فهل هناك معمل خير من القرية لذلك ؟ فاذا مر التلاميذ فى الشوارع كتبوا ملاحظاتهم عن نظافتها وما فيها من أقذار ومنشئها وكيفية التخلص منها ودرسوا المشروعات التى تفكر فيها الحكومة لاصلاحها واسباب فشلها وقد يجر الامر الى ان يبدأ التلاميذ انفسهم مشروعا صغيرا فى محيطهم المدرسى كنموذج لما يمكن عمله .

فالحياة الريفية غنية جدا بالمادة التى ينبنى عليها التعليم .. غنية الى درجة تحسدها عليها الحياة المدنية . وليس ذلك مجرد مصادفة لان القرية ما هى **الا بيئة صغيرة تتمثل فيها الحياة بكافة نواحيها بصورة مبسطة يستطيع العقل الصغير الناشىء ان يدركها ويتفهمها ويحيط بها ويدرك ما بينها من علاقات . ثم ان حياة القرية هى حياته فكل ما فيها ذو صلة عميقة بنفسه وبميوله وبنواحى اهتمامه .** ونحن نتكلف فى المدن تشويق التلاميذ واثارة ميلهم الى الدراسة واهتمامهم بها . فما أحوجنا فى الريف الى أن ندرك الميزة التى اختصصنا بها وان نستفيد منها .

ليس التعليم الريفى اذن نوعا فقيرا من التعليم ، وانما هو تعليم تتوافر فيه ثروة واتساع وعمق يندر أن تتوافر لغيره . وهو ليس تعليما مقفلا وانما هو تعليم يفتح أوسع الافاق امام المتعلمين — ولكن نقطة البدء فيه دائما هى البيئة الريفية المحلية التى يراها التلميذ ويلمسها ويدركها ويصل عن طريقها الى ما عداها من العالم الواسع .

الإدارة التعليمية في الجمهورية العربية المتحدة

الاستاذ محمد طه النمر
وكيل وزارة التربية والتعليم

المركزية فى الادارة التعليمية :

يرتبط النظام التعليمى فى الدولة ارتباطا وثيقا بنظامها السياسى والاقتصادى والاجتماعى ، كما ينعكس ذلك على الادارة المدرسية فى الوحدة التعليمية وهى المدرسة .

وقد بدأت الادارة التعليمية فى مصر فى عهد ما قبل الثورة على أساس المركزية التامة حتى أصبحت مدارس الحكومة ذات طابع واحد تسير عليه وفق نظام مركزى ، وضع لذلك قانون للتعليمات حوى كل ما كان لازما لتوجيه دفة التعليم وضبط نواحيه ، كما كان على جميع الموظفين اتباع حرفية هذه التعيلمات .

عيوب المركزية فى الادارة التعليمية :

ولقد كان لهذا النظام المركزى عيوب كثيرة منها انه :

- حرم الشعب وقتا طويلا من ممارسة الحكم الذاتى اذ أن المدرسة هى المكان الطبيعى الذى يتعلم فيه قادة المستقبل كيف يناقشون ويتخذون القرارات ويحكمون انفسهم بأنفسهم .
- قتل روح الابتكار والتجديد والتنافس فى التلاميذ والمدرسين والنظار والنظار وبذلك انعدمت شخصية المدرسة وانفصلت عن البيئة .
- أعطى خدمات تعليمية موحدة أخرجت أجيالا من الافراد المطبوعين بطابع واحد وكان الغرض منها غالبا اعداد موظفين للحكومة .
- لم يشجع التجريب ، فان النظم والتعليمات كانت مقدسة التنفيذ .
- جعل نظار المدارس يسلكون فى ادارتهم لمدارسهم أسلوبا أوتوقراطيا ضمانا لتنفيذ التعليمات .

بدء الاتجاه الى اللامركزية فى الادارة التعليمية :

وقد ظلت الادارة التعليمية مركزية مسرفة فى اشرافها على التعليم ، مسئولة عن الخطط الدراسية ، وعن المناهج ، وعن نظام المدارس ، وعن التفتيش المدرسى مما أدى الى انعدام الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية ، وحتى عجز الجهاز المركزى عن ادارة التعليم وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، فكرت الدولة فى الاخذ بنظام اللامركزية فى الادارة التعليمية منذ عام ١٩٣٩

فانشأت المناطق التعليمية على نطاق ضيق فى مديريات الدولة ، ولكنها توسعت فيها بعد الثورة حتى بلغ عددها الآن ٢٧ منطقة تعليمية ، وجعلت على رأس كل منطقة مديرا للتربية والتعليم ومنحته سلطات زادتها عاما بعد عام . واصبحت المناطق التعليمية تقوم بوظائف فنية وادارية تمثل بصورة مصغرة ما فى الديوان العام ، ولها سلطات تمكنها من أداء هـــذه الوظائف ، كما وكل اليها أكبر نصيب من العمل المتصل بالشئون التربوية ، وشجعت على اجراء البحوث وحل المشكلات التعليمية المختلفة . وبذلك أعيد تنظيم جهاز الادارة التعليمية فى الجمهورية العربيـــة المتحدة بحيث اصبحت المسائل العامة فى التعليم كالتخطيط ورسم السياسة التعليميـــة والتوجيه ووضع المناهج واختيار الكتب من اختصاص الادارة المركزية ، واصبحت المسائل التنفيذية الميدانية تتولاها المناطق ، والمسائل الخاصة أو المحلية من اختصاص الادارة المدرسية المحلية الممثلة فى هيئة الاشراف على المدرسة .

وبمقتضى هذا لنظام تكون المنطقة التعليمية مسئولة مسئولية كاملة عن تحسين نوع التعليم والارتفاع بمستواه المحلى الى الحد الذى يحقق أهداف البلاد القومية ، ويرضى الاحتياجات المحلية .

نظام الادارة المحلية :

ثم خطت الجمهورية العربية المتحدة خطوة أكبر نحـــو اللامركزية فى الادارة التعليمية عندما صـــدر القانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ الخـــاص بتقرير نظام الادارة المحلية لتحقيق الديمقراطية الاشتراكية التعاونيـــة وتوسيع دور القاعدة الشعبية فى ادارة شئون البلاد وبمقتضى هذا القانون قسمت البلاد الى محافظات يتـــولى الاشراف فيها مجالس المحافظات ومجالس المدن ومجالس القرى .

وما يعنينا هنا دور الادارة التعليمية فى ظل الادارة المحلية .

شئون التربية والتعليم فى الادارة المحلية :

يباشر مجلس المحافظة ما يأتى :

(أ) انشاء وتجهيز المدارس الثانوية العامة والفنية .

(ب) انشاء وتجهيز وادارة مدارس المعلمين والمعلمات ما عدا المعاهـــد العليا فانها تتبع وزارة التعليم العالى .

يباشر مجلس المدينة ما يأتى :

(أ) انشاء وتجهيز وادارة المدارس الاعـــدادية العامة والفنية فى دائرة المجلس .

(ب) انشاء وتجهيز وادارة المدارس الابتدائية فى دائرة المجلس .

يباشر المجلس القروى ما يأتى :

(ا) انشاء وتجهيز المدارس الابتدائية فى نطاق القرية او القرى الداخلة فى اختصاصه .

اختصاصات مشتركة بين جميع انواع المجالس المحلية :

(ا) توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم .
(ب) الاشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم .
(جـ) تحديد المواعيد للاجازات المدرسية طبقا للظروف المحلية .
(د) تحديد مواقيت الجدول المدرسى بما لا يتعارض مع عدد الساعات المقررة فى الخطة الدراسية .
(هـ) تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الامية .
(و) الترخيص بانشاء مدارس خاصة فى ضوء السياسة العامة للتعليم وما يتفق مع الاحتياجات المحلية وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة ومنح الاعانة المستحقة لكل مرتبة منها .
(ز) الاشراف على امتحانات النقل فى المدارس التى يديرها كل مجلس وتحديد مواعيد هذه الامتحانات ، أما الامتحانات العامة فتختص بها وتحدد مواعيدها وزارة التربية والتعليم .
(ح) تحديد اماكن المدارس الداخلة فى اختصاصه .
(ط) انشاء وتجهيز المكتبات المدرسية والاندية الرياضية فى المدارس الداخلة فى نطاقه .
(ى) تدبير وتنظيم مسائل التغذية للطلاب فى المدارس التى يديرها المجلس .
(ك) تيسير كل ما يتصل بالرعاية الصحية المدرسية .

وهكذا قضى نظام الادارة المحلية بنقل اختصاصات كثيرة من الوزارة الى الهيئات المحلية ، فاذا علمنا أن هذه المجالس تضم عن طريق الانتخاب عددا من المواطنين بالاضافة الى المعينين بحكم مراكزهم وأن لها الحق فى عقد القروض وجمع الاعانات والتبرعات والضرائب المحلية لاستخدامها فى شئون المنطقة بما فيها التعليم ، بالاضافة الى الموارد المخصصة لها من ميزانية الدولة اتضح لنا مدى تحول الادارة التعليمية المركزية الى اللامركزية ، ومدى اشتراك الشعب فى الاشراف على التعليم .

المدرسة والادارة التعليمية :

على الرغم من هذه التطورات المتلاحقة نحو اللامركزية فى الادارة التعليمية نجد أن المدرسة من وجهة نظر الادارة المدرسية لازالت خاضعة فى بعض أمورها الهامة للمنطقة التعليمية فى المحافظة والوزارة فى العاصمة فالوزارة لازالت تفرض المناهج والخطط والكتب على مدارس

الجمهورية فى جميع المستويات ولا شأن للمدارس ولا للمناطق بهـــذه الامور الهامة التى تعد لب العملية التربوية كما تقوم باجراء بعض الامتحانات العامة والاشراف على كل عملية من عملياتها .

ومن جهة أخرى مازالت المدارس ترجع الى المناطق التعليمية فى كثير من أمورها ، فالمنطقة تقوم بالصرف على المدرسة من ميزانيتها العامة التى تحددها الوزارة وهى على هذا الاساس تصرف المرتبات والاجور والمكافات وايجار المبانى ونفقات المرافق العامة ، كما تقوم بصرف الكتب والادوات والتخوت والاثاث وقد يتأخر صرف هذه الادوات كثيرا مما يعطل عمل المدارس ، بالاضافة الى أن السلف المؤقتة لاتصل للمدارس قبل بداية العام الدراسى مما يفقدها أهميتها ويعطل العمل .

أما فيما يختص بشئون الموظفين من تعيين ونقل وترقية فقد منحت المحافظات سلطات واسعة فى هذه الشئون وفقا لما ورد بقانون الادارة المحلية ولائحته التنفيذية . فقد نصت المادة ٦٥ من اللائحة على أن يكون للمحافظ بالنسبة الى شئون الموظفين الاختصاصات الممنوحة فى قوانين موظفى الدولة للوزراء ووكلاء الوزارات ، وعلى ذلك فجميع موظفى المحافظة يتبعون المحافظ فى النقل والترقية والتعيين وذلك فيما عدا ممثل الوزارة فى مجلس المحافظة ومن يحدده الوزير المختص من الوكلاء والمســاعدين فيتبعون وزاراتهم فى النقل والترقية والتعيين وان كانوا تابعين للمحافظ (مادة ٥٨ من اللائحة)

والسبب فى أن الوزارة مازالت تباشر سلطة النقل والتعيين والترقية بين المحافظات المختلفة هو لاجراء عملية تنسيق كاملة ولاجابة رغبـات المغتربين ، وهذا اجراء وقتى خلال فترة الانتقال ، كما لم تنقل درجات الموظفين العاملين فى المحافظات الى ميزانياتها بعد .

كما صدر قرار نائب رئيس الجمهورية للخدمات رقم ٤٣ لسنة ١٩٦٢ لتنسيق هذه العملية ، فنص على :

مادة ١ : اعتبارا من أول يوليو ١٩٦٣ تنقل درجات الموظفين الذين يعملون بالمحافظات فى الوزارات التى نقلت اختصـــاصاتها الى المجالس المحلية من ميزانيات هذه الوزارات الى ميزانيات المجالس المحلية ويعتبر هؤلاء الموظفون منقولين نهائيا من هذا التاريخ الى المجالس المذكورة .

مادة ٢ : اعتبارا من أول يوليو ١٩٦٢ الى ٣٠ يونيو ١٩٦٣ يراعى ما يأتى :

أولا ـ فى التعيين : تتولى المجالس المحلية تعيين موظفى الكادر الادارى

والكادرين الكتابى والفنى المتوسط طبقا للاعداد المخصصة لهــا والتى تخطرها بها هذه الوزارات .

ثانيا — **فى الترقية :** تتولى الوزارات ذات الشأن الترقيات الماليــة والادبية لموظفيها بالمحافظات بعد أخذ رأى المجالس المحلية المختصة فى الترقية الادبية والترقية بالاختيار ، وتتولى هذه المجالس جميع الترقيات بالنسبة للموظفين الموجودين لديها اعتبارا من ١٩٦٣/٧/١

ثالثا — **فى التنقلات :** تقوم الوزارات ذات الشأن باجراء التنقلات العامة لموظفيها بينها وبين المحافظات أو بين بعض المحافظات والبعض الاخــر مرتين فى العام طبقا لظروف كل وزارة على أن تصحب هــذه التنقــلات التعديلات اللازمة لاعتماد الوظائف الموضوعة تحت تصرف المحافظات فى تاريخى ٣٠ يونيو و ٣١ ديسمبر من كل عام . وتتولى المحافظات التنقلات الفردية التى تتم من محافظة الى أخرى أو داخل نطاق المحافظة الواحدة وذلك بالنسبة لموظفى مختلف الكادرات فى هذه الوزارات على أن تلتزم المحافظات فى ذلك القواعد التى تضعها الوزارات لشغل وظائفها المختلفة .

رابعا — **فى الاعارات :** تتم الاعارات الخارجية والداخلية بمعرفــة الوزارات ذات الشأن بعد استطلاع رأى المحافظات فى المرشحين للاعارة على أن تكون هذه الاعارات ابتداء من ١٩٦٣/٧/١ بموافقة المحافظات .

مادة ٣ : تقوم المحافظات باخطار الوزارات ذات الشأن بصور من القرارات التى تصدرها فى جميع الحالات المشار اليها .

ومما لاشك فيه أن القيود المفروضة على المدارس فى المناهج والخطط والكتب والمسئوليات الادارية والمالية الاخرى تقلل من حرية المدارس فى العمل والابتكار والتجريب والتطوير ، كما أنها تمس من شخصية المدرسة ولايمكن التخلص من هذا كله الا باعطاء قدر أكبر من الحرية للمنــاطق والمدارس فتختار المدرســة كتبها من قائمة تحــددها المنطقة التعليمية لا الوزارة وتعدل مناهجها وفقا لمطالب الهيئة المحلية فى نطاق الســياسة القومية للبلاد .

غير أن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى مرت بها البلاد وما تركته هذه الظروف من تخلف ، والتطورات السريعة المتلاحقة فى نظمنا تجعل التوجيه المركزى فى نواحى التطور المختلفة وخاصــة فى التعليم أمرا لا مفر منه فى البداية حتى تعوض الدولة ما فاتها وتلحق بركب الدول المتقدمة ، وحتى تثبت أسس المجتمع الاشتراكى التعاونى ويتحقق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية ، وتذوب الفروق بين الطبقات .

١٠ كما يقتضى هذا ايضا أن توزع الكفايات العلمية والتربوية اولا توزيعا عادلا بين المحافظات بحيث تتوفر الامكانيات عند بحث أى تعديل فى المناهج والكتب لتتواءم مع حاجات المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة .

زد على ذلك ان الانتقال المفاجىء من المركزية الى اللامركزية المطلقة المتبعة فى الادارة التعليمية فى الولايات المتحدة الامريكية التى تعارض اشراف الحكومة الفدرالية على الادارة التعليمية المحلية وترفض الاعانات التى تقدمها خوفا من أن تؤدى الاعانات الى السيطرة على المدارس ومناهجها هذا الانتقال المفاجىء قد يحدث نوعا من الفراغ مما يحتم فى بلد كالجمهورية العربية المتحدة ضرورة التدرج فى نقل مسئوليات الادارة التعليمية من فنية ومالية وادارية الى المدارس حتى يأتى اليوم الذى تتولى فيه هذه المناطق التعليمية الاشراف الكامل على العملية التعليمية داخل حدودها بعد أن تكون قد استكملت كل مقوماتها البشرية والمادية ، وحينئذ يمكن أن تتحول الوزارة فى العاصمة الى ادارة استشارية مهمتها تيسير تحقيق أهداف الشعب التعليمية ، وتقديم الارشادات الفنية للقائمين على التعليم فى المناطق والمحافظات .

أهداف الادارة المدرسية فى المجتمع الاشتراكى :

شهدت الادارة التعليمية بصفة عامة كما أوضحنا فيما سبق، والادارة المدرسية بصفة خاصة ، فى السنوات الاخيرة وعلى وجه التحديد بعد ثورة يوليو عام ١٩٥٢ ، وبعد تقرير نظام الادارة المحلية عام ١٩٦٠ ، وأصدار قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ تطورا جذريا فى اتجاهاتها ذلك أن المدرسة هى المرآة الصادقة التى تعكس الاهداف القومية والتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة وتحقق أهدافها .

فلم يعد مفهوم الادارة التعليمية يقتصر على مجرد تعليم الخاصة من ابناء الشعب ولم يعد مفهوم الادارة المدرسية مجرد تسيير شئون المدرسة تسييرا روتينيا . ولم يعد هدف المدرسة مجرد تسيير شئون المدرسة متشابهة تخدم فى الجهاز الحكومى فقط ، ولم تعد مسئوليات ناظر المدرسة تنحصر فى مجرد المحافظة على النظام فى مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور التلاميذ وغيابهم والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية ، بل اصبح محور العمل فى هذه الادارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والامكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والبدنى والروحى ، والتى تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، كما أصبحت الادارة المدرسية تدور أيضا حول تحقيق الاهداف القومية والاجتماعية التى يدين بها المجتمع بحيث تؤدى العملية التربوية فى المدرسة الى النمو المتكامل للفرد وتطوير المجتمع الذى يعيش فيه هذا الفرد .

وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة فى المجتمع مما أدى الى أن تعنى الادارة المدرسية بالاضافة الى ما تقدم بمشكلات المجتمع وأهدافه وأمانيه ، وهذا بدوره ادى الى التقارب والاتصال والمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات بين المدرسة والمجتمع . وينعكس أثر هذا كله فى تكوين مجلس المجتمع المدرسى الذى يضم هيئة التدريس والادارة والمواطنين والتلاميذ يتعاونون جميعا فى الوصول بالادارة المدرسية الى الاهداف المرجوة منها .

وقد استمدت الادارة المدرسية اتجاهاتها الاشتراكية هذه من مبادىء الثورة التى استهدفت محو كل اثر من آثار الاستعمار التربوى والفكرى وبناء الاجيال المؤمنة بالله والوطن ومبادىء الاشتراكية العربية والقومية العربية ، الاجيال الحرة بنفسها والحرة بوطنها تعيش فى مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى تسوده الرفاهية والحرية والعدالة الاجتماعية .

وقد ارسيت قواعد الاتجاهات الجديدة فى الادارة التعليمية بصفة عامة وفى الادارة المدرسية بصفة خاصة على :

١ — الجمع بين التربية والتعليم بما يسمح بتشكيل المواطن تشكيلا سليما من النواحى البدنية والعقلية والروحية والسلوكية .
٢ — تكافؤ الفرص لابناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب اساسى من التربية والتعليم ، وعلى انصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم بعد ذلك دون تفرقة عنصرية أو دينية أو جنسية أو طبقية .
٣ — التفاعل مع الهيئة والولاء لهما والمشاركة فى خدمة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى مشاركة فعالة .
٤ — احترام العمل اليدوى .
٥ — العناية بالتعليم الفنى والمهنى باعتباره دعامة الانتاج والتنمية الاقتصادية وتوفير اسباب كسب المهارات .
٦ — الاعتزاز بالوطن العربى باعتبار جمهوريتنا جزءا منه ، والايمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها .
٧ — المشاركة فى التطور العالمى والاستفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة .
٨ — التعاون الثقافى مع دول العالم العربى والدول الاخرى الصديقة تعاونا مثمرا فى سبيل التفاهم الدولى والسلام العالمى .
٩ — تدريب الفرد على الحرية والاستقلال واتخاذ القرارات والاسهام فى تطوير البلاد .
١٠ — تدريب الفرد على الاشتراك والتعاون فى تحقيق أهداف مشتركة .
١١ — غرس الايمان بالديمقراطية فى نفوس الافراد وتدريبهم على السلوك الديمقراطى الفعلى لا القولى .

الاتجاه الديمقراطي في الادارة المدرسية :

ان رواسب الماضي من الاحتلال والاستبداد والاقطاع وقصر التعليم على الطبقات المحظوظة انعكست كلها على الادارة المدرسية مما جعل الانماط السائدة فيها تتميز اما بالاوتوقراطية المستبدة التى انحدرت من الطبقات الحاكمة فى القيادات العليا الى الطبقات المحكومة فى القيادات المدرسية التى جعلت من نفسها رياسات تستمد قيادتها من سياسة القمع والتنكيل وعدم المبالاة بالقيم التربوية للادارة المدرسية ، وفى مثل هذا الجو كان يتحكم الناظر فى المدرسين وهؤلاء بدورهم فى التلاميذ مما يجعل المجتمع المدرسى مجتمعا هرميا طبقيا قمته الناظر المستبد وقاعدته التلاميذ المغلوبون على امرهم مما قتل فى كثير منهم روح الاستقلال والمغامرة والتجريب وبالتالى الابداع والابتكار ولم يكن من المحتمل أن يتحول الناظر الاوتوقراطى تلقائيا الى شخص ديمقراطى مالم يعش فى جو ديمقراطى ويمارس السلوك الديمقراطى ويعتاده بحيث ينعكس على علاقاته مع المدرسين والتلاميذ .

وجاءت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ونظام الادارة المحلية والقوانين الاشتراكية بمفاهيم جديدة حولت المجتمع الاستبدادى الى مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى انعكست آثاره فى العلاقات بين الافراد حكاما ومحكومين ، نظارا ومدرسين وتلاميذ . واستجابت الادارة التعليمية للاتجاهات الديمقراطية فمنحت قادة المدارس حرية أكبر فى التصرف ، واعترفت بشخصية الناظر وبالتالى أصبحت الادارة المدرسية عملية انسانية اجتماعية تربوية تعنى بالفرد وتحترم شخصيته وتحاول ان تجعله يتكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه ويؤثر فيه ويتأثر به وتغرس فيه العادات الاجتماعية المقبولة .

وبالاضافة الى المسئوليات التى القتها الادارة التعليمية على ناظر المدرسة منحته بعض السلطات الكفيلة بتحقيق هذه المسئوليات تحقيقا لمبدأ هام من مبادىء الديمقراطية وهو اقتران المسئوليات بالسلطات اللازمة وان لم تكن السلطات كافية كما هى الحال فى السلطات الممنوحة لناظر المدرسة الامريكية الذى يملك حق اختيار وتعيين المدرسين وحق فصلهم أو ترقيتهم بعد عرض الامر على المشرف العام للمدارس بالولاية والذى يملك الحق أيضا فى تعديل المناهج المدرسية بالاضافة والحذف بما يتناسب ومطالب البيئة . الا ان هذه السلطات وان لم تكن كبيرة فهى كفيلة بتحقيق شخصية ناظر المدرسة الى حد ما .

ولقد نصت التشريعات الجديدة فى الادارة التعليمية على اشراك التلاميذ والمدرسين والآباء فى ادارة المدرسة وأصبح من المحتم على كل مدرسة ان تتكون فيها مجالس مدرسية كمجالس الآباء على مستوى

المدرسة والمنطقة ومجالس المدرسين ومجالس ادارات المدارس ومجالس الاسر ، كما أصبح من الامور الضرورية تكوين مجلس المجتمع المدرسى فى كل مدرسة ثانوية .

وهذه المجالس التى تضم المواطنين والمدرسين والتلاميذ وان كانت ذات صفة استشارية الا أنها تؤثر تأثيرا مباشرا وفعالا فى أسلوب الادارة المدرسية وتجعل منها عملية ديمقراطية اشتراكية تعاونية ، فلا يستأثر ناظر المدرسة بالعملية التربوية التى تخص المجتمع المدرسى بأسره بل يتعاون الجميع فى وضع الاسس السليمة لادارة المدرسة .

أساس الادارة المدرسية :

أولا — الديمقراطية :

تقوم الديمقراطية فى الادارة المدرسية على الاسس الآتية :

١ — تشجيع فردية التلاميذ واعضاء هيئة التدريس والمحافظة على هذه الفردية فلا نربى التلاميذ بالجملة بل نتوخى معرفة الفروق فى الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات ولا نخضع المدرسين لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم بل يسمح لهم بالتجريب والابتكار .

٢ — تنسيق الجهود بين العاملين فى المدرسة وتشجيعهم على العمل كمجموعة متعاونة ينظرون الى المنهج ككل لا على اساس مادة التخصص وحدها .

٣ — المشاركة الفعالة الواسعة فى تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات ، ويشترك المدرسون عن طريق مجلس ادارة المدرسة ، والتلاميذ عن طريق مجالس الاسر ، والمواطنون عن طريق مجالس الآباء وغيرها من المجالس الاستشارية الاخرى فى مناقشة وتحديد السياسات الخاصة بادارة المدرسة .

٤ — تكافؤ السلطة مع المسئولية : يجب أن يقترن فرض بعض الواجبات والمسئوليات على المدرسين أو التلاميذ بمنح السلطات التى تتكافأ مع هذه المسئوليات .

٥ — وضع الشخص المناسب فى المكان المناسب ، اى لا تفرض الاعمال الاضافية على المدرسين دون مراعاة قدراتهم وميولهم حتى تكون الرغبة والقدرة من بواعث الانتاج .

٦ — وضوح التعليمات وتحديد الاختصاصات حتى لايقع التداخل والاحتكاك ومضاعفة الجهد وازدواج العمليات .

٧ — العدالة فى توزيع العمل وتجنب المحسوبية وهذا الامر ينسحب على المدرسين كما يصدق على التلاميذ : فلا يحابى مدرس فى عمله على حساب مدرس اخر ، كما لا يعامل تلميذ معاملة خاصة لقربى او نفوذ او جاه .

٨ – انشاء علاقات انسانية سليمة بين ناظر المدرسة والمدرسين ، وبين المدرسين بعضهم وبعض وبين التلاميذ ، بعضهم وبعض وبين الناظر والمدرسين والتلاميذ وبين المدرسة والمجتمع المحلى . واساس العلاقات الانسانية السليمة احترام شخصية الفرد والايمان بان كل فرد مهما كانت قدراته يمكنه ان يقوم بعمل نافع ، والاهتمام بمشكلاته الداخلية والخارجية ، احترام الاراء والافكار ، التوجيه البناء الهادف ، خلق الشعور بالانتماء الى المجموعة ، توفير جو الثقة بين الجميع ، ان يكون الولاء للاراء والقيم لا للاشخاص ، اتخاذ القرارات بالاجماع ، الاعتماد على مبدأ الاقتناع والاقناع لا فرض الآراء .

٩ – انشاء برنامج للعلاقات العامة كالنشر فى الصحف او فى مجلةالمدرسة أو دعوة الاهالى لزيارة المدرسة وتقديم خبراتهم للتلاميذ كما يحدث فى نظام اليوم المفتوح الذى تنظمه بعض المدارس النموذجية ، أو عقد ندوات وتنظيم محاضرات للتوعية القومية ودراسة مشكلاتالمدرسة وذلك لربط المدرسة بالبيئة وتعريف كل منهما بالاخرى والقضاء على الانفصالية القائمة بينهما .

ثانيا – التخطيط :

ان التنظيم المدرسى هو الوسيلة العملية لتنفيذ السياسة التعليمية وهو يهدف فى النهاية الى تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية العامة ، وتحقيق أهداف المدرسة الخاصة .

ويختلف هذا التنظيم من مدرسة الى أخرى تبعا لنوع الادارةالمدرسية فيها ، الا ان هناك أربعة مراحل تميز التنظيم السليم عن غيره :

(أ) مرحلة الدراسة : وتشمل معرفة الاهداف القومية بصفة عامة وأهداف المدرسة بصفة خاصة ، كما تشمل دراسة جغرافية المدرسة وحالة مبانيها ومرافقها وملاعبها ومعاملها حتى يمكن استصلاح النقص وعلاجه ، كما تشمل دراسة ميزانية المدرسة ومعرفة العجز فى الامكانيات البشرية بها للعمل على سده ، كما يجب دراسة ميزانية المدرسة المالية وأبواب الايراد والصرف .

(ب) مرحلة التخطيط : وتأتى بعد مرحلة الدراسة لتحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف المدرسة . والتخطيط عملية تعاونية اشتراكية تتم بين ناظر المدرسة وأساتذة المادة ومجلس الادارة ومجالس النشاط الرياضى والاجتماعى .

(جـ) مرحلة التوزيع والتنفيذ : وهى عبارة عن حصر الاعمال المطلوب تنفيذها واسنادها لمن يتقنها سواء اكان فردا أم لجنة على أن يعرف المسئول أو المسئولون تماما المطلوب منه أو منهم .

(د) مرحلة المتابعة والتقويم : وهى مرحلة هامة لا تهدف فقط الى ضمان تنفيذ المطلوب بل تتوخى معرفة العيوب وعلاجها فى أثناء سيرها .

والتخطيط المدرسى أو التنظيم الجديد يهدف فى الواقع الى وضع سياسة طويلة المدى للاهداف والسياسات يمكن فى ضوئها حل ما يعترض المدرسة من مشكلاتها اليومية .

ثالثا – الاشتراك والتعاون :

ولما كانت العملية التعليمية تمس الفرد والمجتمع وتسعى الى تحقيق الاهداف القومية ، وهى فى مجتمعنا الحالى تهدف الى خلق حياة ديمقراطية اشتراكية تعاونية ، ولما كان مثل هذا المجتمع لا يمكن خلقه بالاقوال بل بالممارسة الفعلية فان الادارة المدرسية الناجحة لابد ان تشرك جميع الاطراف المعنية فى الادارة المدرسية والسياسات التى تقوم عليها . لذلك يتحتم على ناظر المدرسة أن يسترشد بآراء تنظيمات المجتمع المدرسى التى تتمثل فى المجالس المدرسية التى سبقت الاشارة اليها .

ويجب الا يسيطر الناظر على هذه المجالس بحكم قيادته الوظيفية كقائد معين ، بل يجب أن يلعب دور الموجه على أن يحاول دائما أن يحصل على موافقة اجماعية أو شبه اجماعية للقرارات التى تحدد فى ضوئها السياسات المدرسية . غير أنه يجب أن يكون مفهوما منذ البداية أن قرارات المجالس هذه ليست ملزمة بل استشارية ، وان هناك قرارات وتنظيمات قومية لا يمكن الخروج عليها .

رابعا – القدرة على القيادة :

وليس ثمة من شك فى أن ناظر المدرسة ان احسن اختياره كان القائد والموجه الاول فى العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها ، غير أن القيادة الحقيقية لاتستمد من الوظيفة ولكنها تستمد من الجماعة التى يعمل معها وتظهر آثارها فى قدرته على تكتيل المجتمع المدرسى من آباء ومدرسين وتلاميذ نحو تحقيق أهداف المدرسة . وهذه القدرة تستمد من كتاباته العلمية وكفاياته الشخصية وسعة اطلاعه وخبراته السابقة وتدريبه على فن القيادة الجماعية قبل توليته لهذا المنصب القيادى الخطير .

ومن مظاهر القيادة الناجحة :

١ – القدرة على الحصول على معاونة كل من يهتم بالعملية التعليمية فى المدرسة والمجتمع المحلى .
٢ – القدرة على خلق القيادة فى التلاميذ والمدرسين والآباء .
٣ – القدرة على ربط المدرسة بالمجتمع والحصول على مساندته .

٤ ـ القدرة على توضيح العمليات التربوية للمجتمع المحلى ، وهـذا يتوقف على القدرة على وضع وتنظيم وتنفيذ برنامج محدد ومطبوع للعلاقات العامة .

٥ ـ القدرة على تقبل النقد ورحابة الصدر فى المناقشة والوصول الى القرارات الاجماعية بالاقناع والاقتناع .

اعداد القادة فى الادارة المدرسية :

ولما كانت هذه المهارات جميعها يجب أن تتوفر فى قائد المدرسة والموجه الاول فيها وفى المجتمع المدرسى ، لذا لجأت بلاد كثيرة ومنها الولايات المتحدة الامريكية الى وضع أسس عامة لاختيار نظار المدارس اهمها الحصول على درجة الماجستير فى الادارة المدرسية والاشراف الفنى وانشىء لهذا الغرض بالكليات الجامعية دراسة للحصول على هذه الدرجة العلمية ، كما تشترط مدة خدمة سابقة فى ميدان التربية أو فى المدارس لا تقل عن خمس سنوات ، ويعلن عن مثل هذه الوظائف لاختيار الاصلح .

أما فى الجمهورية العربية المتحدة فيعتمد الاختيار على الاقدمية المطلقة مع ملاحظة التقارير الفنية ، ولذلك نجد نظارا من بين حملة المؤهلات المتوسطة فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، أما المرحلة الثانية فيشترط حصوله على مؤهل عال أو جامعى .

الا ان قيام الجمهورية وتطبيق القوانين الاشتراكية والاعتماد فى الحكم على القيادات الشعبية الواعية جعلت المسئولين يهتمون بتدريب هؤلاء القادة لرفع المستوى التربوى بينهم ولتدريبهم على القيادة الديمقراطية الواعية ، فأنشئت الادارة العامة للتدريب عام ١٩٥٥ لرفع مستوى الاداء بين المدرسين وتجديد معلوماتهم واستكمال تاهيلهم وتدريب القـادة فنظمت لهم :

أولا : برنامج البعثات الداخلية بكلية التربية بجامعة عين شمس للمرشحين للوظائف القيادية العليا تضم رؤساء الاقسام والمفتشين والنظار ومدة هذه الدراسة عام دراسى كامل يجمع بين الدراسة النظرية والدراسة العملية فى فروع التخصص ، وتنتهى بامتحان ويمنح الناجحون شهادات فى الادارة المدرسية أو فى الاشراف الفنى .

ثانيا : برنامج المرقين ندبا الى وظائف أعلى ويلتحق به النظار الذين رقوا فعلا دون تدريب على القيادة ، وهؤلاء يوضعون تحت الاختبار لمدة عام دراسى كامل يخضعون فى أثنائه للدراسة والتدريب . وتنقسم الدراسة فى هذا البرنامج الى ثلاثة أقسام :

(أ) الحلقة التوجيهية وتشتمل على محاضرات ومناقشات لمدة أسبوعين

(ب) التدريب الميداني ويستمر طول العام .

(ج) الحلقة الختامية وتتكون من محاضرات قليلة فيما يستجد من اتجاهات تربوية وقومية ومن حلقات مناقشة وبحث فى المشـــكلات التى اعترضت المرقين طوال مدة العمل تحت الاختبار ، وتمتد هـذه الحلقة أسبوعين . على أنه يتحتم أن يقدم كل دارس بحثا فى موضوع من الموضوعات التربوية الخاصة بالادارة المدرسية كما يقرأ ويناقش بعض الكتب المقـررة .

والدارس فى كل مرحلة من هذه المراحل يخضع للتقويم ومن لم يجتز هذا البرنامج بنجاح يرجع الى وظيفته الاولى وقد يعطى فرصة ثانيـة لحضور هذه الدراسات .

التنظيم التعليمى

التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة مجانى فى جميع المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة والفنية ويتبع نظام ٦ — ٣ — ٣ سنوات :

٦ سنوات للمرحلة الابتدائية
٣ سنوات للمرحلة الاعدادية العامة والفنية
٣ سنوات للمرحلة الثانوية العامة والفنية

التعليم الابتدائى :

لما كان التعليم الابتدائى يعتبر حجر الزاوية فى تطبيق الاشتراكية ومبدأ تكافؤ الفرص ، فقد حرصت التشريعات فى الجمهورية العــربية المتحدة على القضاء على الازدواج الذى كان قائما فى مرحلة التعليم الابتدائى فيما قبل الثورة حيث كانت ألوان من التعليم منها التعليم الاولى ، ومنها نظام الكتاتيب ، ومنها المدرسة الابتدائية القديمة ذات الاربع ســـنوات فاصبحت الدراسة الابتدائية موحدة وملزمة لابناء الامة جميعا دون تفريق بعد أن كانت قاصرة على فئة دون الاخرى وحددت مدة الالزام بست سنوات مابين السادسة والثانية عشرة ، والتعليم بها بالمجان ، مع انشاء فصول للاطفال غير الاسوياء .

غير أن عهود التخلف وآثارها لم تمكن المدارس من قبول كل الملزمين دفعة واحدة لقلة عدد المبانى المدرسية ولكثرة تكاليف بناء العدد المطلوب منها ، فعملت الدولة على وضع مشروع السنوات العشر الذى يقضى ببناء ألوف الابنية الجديدة حتى يمكن استيعاب جميع الملزمين عام ١٩٧٠ .

وقصر الالزام على المرحلة الابتدائية ضرورة مالية ، وتأمل الدولة ان تتاح لها الامكانيات المالية سواء فى القطاع الحكومى أم القطاع الخاص حتى يصبح التعليم فى المرحلة الاعدادية استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية .

التعليم الاعدادى العام والفنى :

ومدته ثلاث سنوات ويمكن أن يعتبر مرحلة منتهية أو مؤديا الى المرحلة التالية ، ويقبل بهذه المرحلة التلاميذ الناجحون فى المسابقة للقبول بالمرحلة الاعدادية بمعرفة المناطق التعليمية للتلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية . والفرض من هذه المسابقة اتاحة الفرصة لذوى الاستعدادات الخاصة للحصول على قسط أكبر من التعليم ، وتبلغ نسبة المقبولين فى التعليم الاعدادى من المرحلة الابتدائية ٢٦٪ من المنتهين ، وتفكر الدولة فى جعل المرحلة الاعدادية مرحلة الزامية أيضا .

ويشترك مع المدرسة الاعدادية العامة فى قبول من انهى المرحلة الابتدائية المدارس الاعدادية الفنية بأنواعها التجارية والزراعية والصناعية وكذا المدارس العملية والمشتركة (الشاملة) .

التعليم الثانوى العام والفنى :

ومدته ثلاث سنوات أيضا ويقبل به الناجحون فى شهادة اتمام الدراسة الاعدادية ويمكن أن تعتبر هذه المرحلة منتهية أو مؤدية الى الدراسة العالية أوالجامعية بشروط خاصة ، ويلاحظ أنالتلاميذالناجحين فى الشهادة الاعدادية العامة يمكنهم الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة أو المدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة .

والدولة تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الثانوى الفنى فتستهدف زيادة مدارسه وتلاميذه زيادة مطردة تتناسب مع خطط التنمية الاقتصادية والانتاج القومى مع اعطاء الاولوية للمدارس الصناعية فى المرحلتينالاعدادية والثانوية ، وقد قفز عدد تلاميذ المدارس الفنية من ٢٢٫٠٠٠ قبل الثورة الى ١١٨٫٤٦٦ للعام الحالى (٦٢/٦٣) .

المبانى المدرسية

تهتم وزارة التربية والتعليم ببناء المدارس التى تتوافر فيها ماتتطلبه التربية الحديثة من الشروط التعليمية والصحية والترفيهية كالتهوية الصحيحة والاضاءة الكافية وتيسير الاشراف على أماكن الدرس ، كما عملت على الا تخلو مدرسة من الفناء والورشة والمعمل والمكتبة والملعب والنادى والمسرح مع مراعاة البساطة فى البناء والقدرة على النمو تبعا لزيادة السكان فى المنطقة المحلية .

ولما كانت الوزارة بحاجة ماسة الى بناء عدد كبير من المدارس لتلبية رغبة الشعب الملحة فى التعليم ولتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ، فقد عملت على خفض التكاليف مستعينة فى ذلك بمعهد بحوث البناء والمسابقات

الخاصة بالتصميمات الهندسية والابتكارات الخاصة بانشاء الأبنية المدرسية وساعدت على انشاء مؤسسة أبنية التعليم التى تسهم بدور كبير فى اقامة المبانى المدرسية ، كما تسهم المراقبات والتفاتيش الهندسية التابعة للوزارات والمنطقة فى تنفيذ واقامة بعض المدارس مراعية فى ذلك السياسة الموحدة والانظمة الجديدة التى تضعها المؤسسة .

ولتخفيض أعباء المبانى عن كاهل الميزانية تتجه الوزارة الى الاستعانة بمجالس المحافظات ومجالس المدن والمجالس القروية فى انشاء المبانى المدرسية وتجهيزها واستخدام الخامات المحلية بحيث يكون للنشاط المحلى أثره فى انشاء الابنية المدرسية اللازمة لاولاد الاقليم .

فى المدرسة الابتدائية :

كان عدد المدارس الابتدائية التى بنيت فى المدة من ١٩٤٢ الى ١٩٥٢ لا يتعدى ٥٥ مدرسة ابتدائية وأولية وريفية ، أما فى عام ١٩٦٢/٦١ فان عدد مبانى المدارس الحكومية بلغ ٥٦٦٩ مبنى موزعة كالآتى :

٨٦٧	مبانى ملك الحكومة
٩٣٣	مبانى مؤسسة ابنية التعليم
٢٤٨	وحدات مجمعة
٢٩	وقف
٢٤٢	هبة
٣٢٠٩	مدارس مستأجرة
١٤١	جزء حكومى وجزء مستأجر

ومن ذلك يتبين أن نسبة المبانى المستأجرة تبلغ حوالى ٥٧ر٨٪ ويتطلب ذلك دفع مبالغ ضخمة للايجارات السنوية . ولذلك وضع مشروع العشر السنوات الذى راعى ان يتم بناء ١٣٠ مدرسة جديدة سنوياً و ١٠٠ فصل سنويا ملحقة بمدارس حكومية مع استئجار باقى الفصول اللازمة لاستيعاب المستجدين .

وقد بلغت جملة المدارس فى عام ١٩٦٢/٦١ : ٧٢٧٣ مدرسة منها ٥٩٥٤ مدرسة حكومية والباقى يتبع القطاع الاهلى .

فى المدرسة الاعدادية العامة :

بلغ عدد المدارس الحكومية عام ١٩٦٠/٥٩ : ٤٦٨ مدرسة منها ٢٢٥ مدرسة تملكها الحكومة والباقى مستأجر أى بنسبة ٤٧ر٥٪ يدفع عنها ايجار سنوى قدره ١٣٥٫٠٠٠ جنيه ، كما أن نسبة المبانى غير الصالحة بلغ ٤٠ر٤٪ . لذا رأت الوزارة بناء ٥٦ مدرسة جديدة تتكلف ٦٧٢٫٠٠٠ جنيه

وقد بلغت جملة المدارس فى عام ١٩٦٢/٦١ : ٩١٨ مدرسة منها ٥١١ حكومية والباقى يتبع القطاع الاهلى .

فى المرحلة الثانوية العامة والنسوية :

بلغ عدد المدارس الثانوية العامة والنسوية ١٦٠ مدرسة منها ٥١ مدرسة مؤجرة ، لذا رأت الوزارة بناء ١١ مدرسة ثانوية عامة تتكلف ٢٠٠ر٤٦٢ جنيه . وقد بلغت هذه المدارس وفقا لاحصاء ١٩٦٢/٦١ : ١٧٠ مدرسة منها ١٥٦ مدرسة ثانوية عامة و ١٤ ثانوية نسوية ، كما بلغت المدارس الثانوية الخاصة ٧٠ مدرسة .

فى المرحلة الفنية :

يقتضى التوسع فى التعليم الاعدادى الفنى (صناعى وزراعى وتجارى) بناء ٥٨ مدرسة اعدادية صناعية و٣٢ مدرسة زراعية و٢٣ مدرسة تجارية حتى يمكن لهذه المدارس استقبال العدد المتزايد من التلاميذ ، وتبلغ تكاليف هذه المدارس ٦٠٠ر١٦٩ر٤ جنيه .

أما فيما يختص بمبانى المدارس الثانوية الفنية فزيادة عدد التلاميذ يقتضى بناء ٢٨ مدرسة ثانوية فنية تتكلف ٠٠٠ر٤٧٤ر٢ جنيه وذلك حتى عام ١٩٦٥ .

وقد بلغت جملة المدارس الاعدادية الفنية من حكومية وخاصة وملحقة بالمصانع ١١٤ مدرسة ، كما بلغت جملة الثانوى الفنى ٩٦ مدرسة وذلك وفق احصاء ١٩٦٢/٦١

* * *

الثقافة المهنية فى مدارس التعليم العام
(دراسة مقارنة بين وجهتى النظر الامريكية والسوفيتية)

الاستاذ محمد خيرى حربى
مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى
والدكتورة سعاد جاد الله
رئيسة قسم بتخطيط الاعدادى والثانوى

مقـدمة :

أصبحت الثقافة المهنية والمعرفة الفنية من ضرورات المجتمع الحالى ذلك أن تطوير العلوم والفنون والصناعات وتقدمها بهذه الصورة السريعة المستمرة جعلت من الضرورى مزج الثقافة الفنية بالثقافة العامة . بل صارت الثقافة العامة تعتبر ناقصة اذا لم يزود الفرد بمعرفة فنية تعينه على الحياة فى عصر التصنيع . كما أن الثقافة العامة ضرورية أيضا للصانع حتى يستطيع ان يساير الحياة وضروراتها فى المجتمع الحديث .

وقد اهتمت النظم التعليمية بهذه الحقيقة فعنيت بتثقيف الصانع كما ظهرت برامج الثقافة المهنية وبرزت مواد الدراسة التى تعطى الطالب مهارة فنية ، وقدمت جنبا الى جنب مع مواد الثقافة العامة والآداب والعلوم . وضمنت الدول المختلفة مناهج التعليم العام دراسات فنية وثقافات مهنية وان سمتها بأسماء مختلفة وجعلت لها أغراض وبرامج متعددة .

ففى روسيا تسمى هذه الدراسات Polytechnic Education ومعناها التربوية المتعددة النواحى . ويطلق الامريكيون عليها اسم Industrial Arts Education أو الفنون الصناعية ونسميها فى الجمهورية العربية المتحدة باسم « الثقافة المهنية » وسنحاول فى هذا المقال بيان وجهات النظر المختلفة تجاه دراسات الثقافة المهنية معتمدين على بحث قام به الدكتور شميت Schmidt خبير الفنون والصناعات فى مكتب التربية بواشنجتن لمقارنة البرامج الامريكية والسوفيتية بعد زيارته لروسيا عام ١٩٦١ ومناقشته خصائص التعليم فى كل من المدرستين السوفيتية والامريكية من حيث معالجتها لموضوع التربية المهنية .

الثقافة المهنية فى مدارسنا العامة :

ادخلت دراسات الثقافة المهنية فى مدارس التعليم العام بالجمهورية

العربية كمواد تتبع ميول التلاميذ والطلاب فى سنى دراستهم المختلفة تحت اسم الهوايات . ثم تعدلت هذه الدراسة واصبحت موادها ضمن الجدول الدراسى المنظم وسميت بالدراسات العملية . وفى عام ١٩٥٩ تطـــورت فكرة تقديم الثقافة المهنية لطلاب مدارس التعليم العام ، ووضعت خطة لتنفيذ هذه الفكرة . فاختيرت خمس من المدارس الثانوية العامة وعشر من المدارس الاعدادية العامة ، وأدخلت فيها دراسة الثقافة المهنية كتجربة تحت الاختبار والمتابعة والتقويم ، واطلق على هذه المدارس مدارس ثانوية تجريبية ومدارس اعدادية تجريبية .

برامج الثقافة المهنية فى مدارسنا :

برامج هذه الدراسة عبارة عن مناهج عملية ومهنية يتلقى الطلاب فيها دراسة عملية لمدة ست ساعات أسبوعيا . وتشمل الدراسة فى المرحــلة الاعدادية المواد العملية الآتية :

التجارة ، الحدادة ، الكهرباء ، النجارة ، والزراعة .

أما فى المرحلة الثانوية فتقتصر المواد العملية على الناحيتين التجارية والصناعية مع ادخال دراسات المواد النسوية والاقتصاد المنزلى فى مدارس البنــات .

أهداف تدريس هذه البرامج :

وضعت عدة أهداف لتدريس مواد الثقافة المهنية فى المدارس الثانوية العامة هى :

١ ــ مساعدة الطالب على التعرف على البيئة التى تحيط به وتوجيــه نظره الى المجتمع الصناعى .
٢ ــ تدريب الشباب على احترام العمل وتقديره واحترام من يقومون به
٣ ــ توفير خبرات تعين على اختيار نوع العمل لكسب العيش اذا حالت ظروف الطالب دون الاستمرار فى الدراسة .
٤ ــ تدريب الطالب على شغل أوقات الفراغ واستغلال نشاطه الذاتى .
٥ ــ تزويد الفتاة بما يلزمها من خبرات تحتاج اليها فى حياتها العائلية .

تحليل الاهداف والبرامج :

١ ــ الاهداف الموضوعة لها قيمتها التربوية ولكن يجب أن تكون هــذه الاهداف مرتبطة بنوع ومقدار المادة العلمية التى تقدم للطلاب .
٢ ــ تخصيص ست ساعات كل أسبوع لعمل ذى طبيعــة عملية يعتبر قليلا جدا اذا ما كان الهدف هدفا مهنيا .
٣ ــ أما اذا كانت أهداف برامج الفنون العملية هى مجرد تعريض الطلبة لتجارب تفيدهم فى توجيه انفسهم أو كان الهدف مجرد تنميـــة

الهوايات الخاصة أو تنمية قدرة المستهلك للحكم على جودة ما يشتريه فتخصيص ست حصص قدر كاف .

خصائص التربية المهنية فى مدارس السوفييت العامة

تعريف بالتربية المهنية فى روسيا :

يطلق على الثقافة المهنية التى تقدم لتلاميذ مدارس التعليم العام فى روسيا اسم Polytechnic Education ومعناه التربية الفنية المتعددة النواحى أو (تعليم عدد من الفنون الصناعية) . هذه التربية تتعلق بما يأتى :

١ ــ فهم الجوانب الفنية المختلفة للانتاج الصناعى والزراعى .
٢ ــ تطبيق الاسس العلمية على الانتاج الوفير .
٣ ــ تنظيم العمال واستخدامهم .
٤ ــ تنمية عادات العمل والقدرات الفنية .
٥ ــ التخطيط للوظائف والمهن التى يدخل فيها ضبط النفس والابتكار .

العلاقة بين التربية المهنية وغيرها من مواد الدراسة الاخرى :

١ ــ ترتبط مواد الدراسة المهنية **ارتباطا وثيقا بالعلوم والرياضيات** وغيرها من المواد .
٢ ــ تستخدم حديقة المدرسة وورشها كحقل تجاربه عملى لاختبار وكشف ميادين جديدة للعلوم التطبيقية وفنون الصناعة .
٣ ــ تتصل الدراسات المهنية بالرسم اتصالا وثيقا .
٤ ــ يكون اشتراك الطلبة أنفسهم فى تخطيط المادة والاعداد لحصص الدراسة المهنية محدودا للغاية .
٥ ــ لا توجد بطاقة تخطيط فردية لكل تلميذ .

مواد الدراسة المهنية :

١ ــ الرسم وهو مادة اجبارية لجميع التلاميذ فى السنوات الست الاولى من الدراسة .
٢ ــ الرسم الهندسى وهو مادة اجبارية فى الصفوف من ٧ ــ ١٢ .
٣ ــ التدريب العملى من الصف ١ ــ ٧ ويشمل الحرف اليدوية فى الصفوف الاولى ، أما فى الصفوف العليا فتدرس مواد اجبارية لها صفة عملية مثل حدادة الاقفال وتدخل ضمن صناعة المعادن ، ومثل التوصيلات الخشبية وتدخل ضمن أعمال النجارة .
٤ ــ أسس الانتاج الصناعى والزراعى من السنة الثامنة الدراسية حتى السنة العاشرة ، وتتضمن تربية النباتات والانتاج الصناعى ودراسة الآلات وكلها مواد اجبارية .

٥ ــ التدريب على العمل المنتج فى مؤسسة معينة ، ويشمل الملاحظة والعمل الفعلى فى الصناعة خلال الصف التاسع من المدرسة ذات السنوات العشر . يضاف الى ذلك العمل فى مزارع المدرسة خلال الربيع والخريف ، والتمرين الصيفى فى الاجازة المدرسية . بين كل فرقة واخرى . ويتمرن التلاميذ على مختلف الصناعات السائدة فى البيئة الجغرافية .

٦ ــ فى الصفوف العليا توجد ورش الاعمال الكهربائية وورش دراسة السيارات فى مدارس المدن ودراسة المحاريث والجرارات والآلات الزراعية فى مدارس الريف .

وضع المناهج والبرامج المهنية :

١ ــ المنهج مخطط وموضوع من وزارة التربية والتعليم ، والبرامج اجبارية وموحدة فى جميع المدارس .

٢ ــ الكتب المدرسية المقررة موجودة فى الصفوف من ٨ ــ ١٠ أما الصفوف من ٥ ــ ٧ فليس لها كتب مدرسية مقررة وانما يستعمل المدرس مرشداً أو دليلا للمنتج . وتتضمن خطط المستقبل اعداد كتب مدرسية لجميع التلاميذ .

٣ ــ البرامج المهنية تتضمن الخبرة العملية وذلك بالتدريب الفعلى فى صناعة أو أكثر من الصناعات السائدة فى البيئة مثل مصانع الآلات وصناعة النسيج والبناء وأعمال الكهرباء فى المدن ، ومثل التدريب العملى الفعلى الذى ينظم بالمزارع فى الريف . وتبلغ عدد ساعات الخبرة العملية ٢٣٢ ساعة فى الصف التاسع .

٤ ــ المواد الدراسية موحدة للجنسين يدرسها كل من البنين والبنات على السواء .

الانتاج العملى :

١ ــ يقوم التلاميذ فعلا بجزء كبير جدا من أعمال الانتاج الحقيقية فى الفصل وبعد الدراسة .

٢ ــ يحصل التلاميذ على مكافآت مالية نظير العمل الذى يقومون به فى الفصل وبعد الدراسة وخلال التمرين الصيفى حسب انتاجهم العملى .

٣ ــ يقرن الانتاج العملى دائما بالحالة الاقتصادية فى البيئة ، ويتم تنسيق الجهود بين أعمال الانتاج فى المدارس وبين المصانع الموجودة فى المنطقة ــ كما يراعى الانتاج الخاص بحاجيات المدارس ومطالبها .

٤ ــ يعمل الطلبة باستمرار وبمجهود كبير فى الاراضى المدرسية والملاعب وأفنية المدرسة لاصلاحها وتحسينها .

المعلم :

١ ـ يعد المدرسون فى معاهد المعلمين لمدة خمس سنوات أو يختارون من بين رجال الصناعة المهرة بعد اجراء تدريب كاف وتقديم مواد الدراسة اللازمة .

٢ ـ ينتشر استخدام المدرسين المساعدين بكثرة . ويكون المساعد ذا خبرة بالصناعة مع تدريب تربوى كاف دون شرط للمؤهل .

طرق التدريس :

١ ـ تستخدم طرق تدريس عدة منها المحاضرات مع الاستعانة بكافة أنواع الوسائل التعليمية . وتستخدم طريقة الشرح والتوضيح مع الاستعانة بالادوات والاجهزة والمعامل .

ومن الطرق المستعملة طريقة التدريس الجماعى والفردى مع العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بالدراسة الفردية .

٢ ـ لا يشترك الطلاب اشتراكا فعليا فى التخطيط للدرس واعداده الا فى القليل النادر ، وكل مجهودهم فى هذه الناحية مرتبط بحصص الرسم .

٣ ـ يكثر استعمال التجارب العملية فى دروس الكهرباء .

٤ ـ تستخدم طريقة المشروع فى التدريس ودائما ما تكون تبع نمط خاص أو نموذج يحتذى .

٥ ـ يسير الطلبة فى مادة الرسم الصناعى مبتدئين من البسيط الى المعقد ، فيقومون بالتنفيذ بادىء الامر وفق نموذج خشبى ثم يقومون بمشروعات تختار لهم من الكتاب المقرر يكون معظمها رسما آليا .

٦ ـ يستعين المدرسون عادة بالمساعدين فى تدريس المواد المهنية .

٧ ـ يقوم الطلبة بتنظيف الورش وينتخبون عريفا للمجموعة منذ بدء العام الدراسى ويضعون خطة نظام مبسطة يسيرون عليها .

٨ ـ يطلب من التلاميذ عمل رسوم بالقلم الرصاص للموضوع الذى سيدرسونه حسب رسم المدرس الموضح على السبورة ثم تناقش طريقة تنفيذ الرسم .

٩ ـ يسير المدرسون فى تدريسهم وفق مناهج مفصلة مقررة من وزارة التربية والتعليم . ويقوم جميع الطلبة بعمل نفس المشروع الواحد .

١٠ ـ تودع مراجع للمادة بمكتبات المدارس وورشها .

١١ ـ لا تعطى الواجبات المنزلية عادة لتلاميذ الصفوف من ٥ ـ ٧ .

١٢ ـ يقوم المعلم بنفسه بتدريس الناحية النظرية والعملية للمادة الواحدة ، ولو أنه فى الجانب العملى يستعين بالمساعدين .

١٣ـ تبدأ الامتحانات التحريرية لضبط الدقة فى العمل من الصف الثامن
١٤ ـ يبذل مجهود كبير لربط الدراسات العملية وأعمال الورش بمادة العلوم وغيرها من المواد الاخرى .

تنظيم الدراسة ووضع الخطط :

١ ـ حين تجتمع الفصول لمدة ساعتين أو ثلاث فى الاسبوع يراعى أن تكون الحصص متتابعة لا متفرقة .
٢ ـ الزمن المخصص لكل حصة هو ٤٥ دقيقة .
٣ ـ مدة التدريب العملى فى المدارس ذات السنوات العشر اربع حصص فى الاسبوع تكون متتابعة لان الطلبة يعملون بالمصانع او الحقول فى جهات مختلفة ، وينسق العمل بين مجموعات التلاميذ فى المدرسة وفى المصانع .
٤ ـ التعليم مجانى فى المدارس ولا يدفع الطلبة اى مصاريف .
٥ ـ يتناوب الطلبة العمل بين ورشة واخرى وينتقلون بالتبادل من نشاط الى نشاط لتحصيل الخبرات المرجوة ، فمثلا يعملون نصف الفترة المدرسية فى النجارة والنصف الآخر فى المعادن .

الاجهزة والادوات والامكانيات :

١ ـ تختلف الاجهزة والامكانيات من مدرسة لاخرى .
٢ ـ يرعى كل مصنع مدرسة ليعطيها معدات وأدوات مستعملة دون مقابل . وفى بعض الاحيان يستعمل دخل المدرسة من انتاج الطلبة فى شراء المعدات والاجهزة .
٣ ـ تكون الابنية التى بها الورش منفصلة عن باقى أبنية المدرسة ويستحسن أن يكون للورش مبنى خاص .

أما الصفوف الاولى فتدرس المواد العملية فى حجرات الدراسة العادية .

٤ ـ تستخدم أجهزة المصانع والمزارع لتدريب الطلبة على اكتساب الخبرات والمهارات العملية .
٥ ـ لا يدفع التلاميذ ثمن المواد الخام التى يستعملونها ويستطيع كل منهم أن يصطحب مشروعه الخاص الى منزله ما دام يعمل فيه بمفرده .
٦ ـ يساعد الطلبة فى اصلاح الآلات وعمل قطع غيار الاجهزة الموجودة بالورش .
٧ ـ تستعمل العدد اليدوية والمواد والخامات العادية أدوات الحدائق للصفوف الاولى الدراسية .
٨ ـ تتسع ورشة النجارة النموذجية لعشرين مقعدا فردا من الخشب ومناضد للعمل مزودة بمنجلين وثلاث مخارط للخشب بالحجم

العادي ، وفارة حجم ٥ بوصة ، عدد يدوية متنوعة ، مثقاب ، ضفط ، منشار لولبي ٧ بوصة ، خزانات خشبية مخازن للخامات ، وأدوات يدوية مختلفة لكل تلميذ .

٩ ـ تكون مساحة الورشة التى تتسع لـ ٢٠ الى ٢٥ طالبا فى الغالب ١٩ × ٣٣ قدما وفى بعض الاحيان توجد معها حجرة دراسية منفصلة للدراسة النظرية .

١٠ ـ تزويد ورشة المعادن (ميكانيكا أو حدادة) بما يأتى :

٢٠ منجلا معدنيا مثبتا على مناضد ، ممزحة ، موقد حرارة صغير ، مسن ، ملاحم ، ملبس ، عدد يدوية صغيرة لقطع وبرد المعادن ، آلة لخرط المعادن ، أماكن لخزن الخامات .

١١ ـ تعد ورشة دراسة الآلات بما يأتى :

٤ مخارط معادن ، سوينج ١٠ بوصة ، مقاعد ٤ قدم ، مخرطة صغيرة للمعادن ، آلة برادة المعادن ، مسن ، آلة تشكيل ، آلة خرط عمودية ، مثقاب ، مناضد ، أفران ، مكتب للمدرس .

البحث العلمى :

تبذل جهود عظيمة مستمرة فى الوقت الحاضر للبحث عن أمثل الطرق والوسائل التى تكفل ربط الحياة المدرسية بالحياة خارج المدرسة على أحسن وجه . وقد قامت بحوث لا يستهان بها حول دور العامل ونظرته الى العمل ورأيه فى زملائه العمال أثناء مدة تعليمه .

خصائص الثقافة المهنية فى المدارس الامريكية العامة

تعريف الثقافة المهنية فى أمريكا :

يطلق رجال التربية فى أمريكا على الثقافة المهنية التى تعطى لتلاميذ المدارس الثانوية العامة اسم الفنون الصناعية . هذه الفنون الصناعية كمنهج يدرس فى المدارس العامة يهيىء موقفا تعليميا للطالب يستطيع فيه أن يتعلم أمورا عن الصناعة ويتفهم استخدامها للعلوم وانتفاعها بالمخترعات وأن يتمرن ويمارس استعمال المادة لخلق أشكال جديدة مختلفة لها قيمة انسانية عظمى .

والطالب بهذا الشكل يمكن أن يفهم ويتعرف على المواد الاولية وعلى طريقة استخدامها وعلى أطوار استعمالها فى الصناعة ، كما يتعرف على الآلات والعدد والأدوات المختلفة ، وعلى طرق الانتاج الوفير وفرص العمل وجودة المنتجات ، وعلى الخدمات الصناعية وطرق العناية بالآلات الحديثة واستعمالها والمحافظة عليها ، وعلى ما تعنيه كلمة المعرفة الفنية وأثر هذه المعرفة على المجتمع وعلى الافراد الذين يتكون منهم المجتمع .

الصلة بين الثقافة المهنية والمواد الاخرى :

١ ـ تتصل مواد الثقافة المهنية فى كثير من الاحيان بمواد العلوم الطبيعية وغيرها من المواد ولكن لم تبذل الجهود لتوحيد هذه الصلة الا فى السنوات الاخيرة .

٢ ـ تستخدم الورش الصناعية كمعامل لاختبار واكتشاف ميادين لتطبيق المعرفة الفنية والعلوم التطبيقية ، ولكن لا توجد مزارع مدرسية لاجراء تجارب عملية .

٣ ـ ترتبط مواد الثقافة المهنية ارتباطا وثيقا بالرسم .

٤ ـ تهتم المدارس الامريكية باشراك التلاميذ اشراكا فعليا فى التخطيط للدرس ، ويقوم التلاميذ فعلا بقدر كبير من الاعداد للدرس ، ويقوم التلاميذ فعلا بقدر كبير من التخطيط للعمل . كما تستعمل التقارير الفردية والسجلات وصحائف العمل التى تظهر التقدم الفردى لكل تلميذ .

مواد الدراسة :

١ ـ الخبرات الفنية فى الصفوف من ١ ـ ٨ ويعتبر الرسم جزءا منها وهى مواد اجبارية تدخل ضمن منهج المدرسة الابتدائية .

٢ ـ الرسم الفنى فى الصفوف من ٧ ـ ١٢ ويشمل رسم التصميمات وهو مادة اختيارية وليست اجبارية .

٣ ـ النشاط الانشائى والاشغال اليدوية أو ما يسمى الفنون الصناعية المبدئية ، وتعطى فى الصفوف من ١ ـ ٦ ولكنها اختيارية وليست اجبارية .

٤ ـ الفنون الصناعية وأعمال الورش ، ومواد الصناعة مثل التعدين وأشغال النجارة والكهرباء وخلافه فى الصف السابع والثامن وهى اجبارية للبنين واختيارية للبنات .

٥ ـ الخبرة العملية سواء فى الصناعة أو الزراعة لا يدخل فيها العمل الفعلى فى المصانع أو المزارع وانما يكتفى بأعمال الورش المدرسية يتبعها رحلات للملاحظة فقط . ولكن هناك بعض المدارس التى تضمن مناهجها برامج خبرة عملية سواء كان لخدمة التعليم العام أو بقصد الاعداد المهنى ، وفى هذه الحالة يعمل مدرسو مواد الفنون الصناعية ذوى الخبرة الخاصة كموجهين ومنسقين لهذه البرامج .

٦ ـ فى السنوات المتقدمة من مرحلة التعليم العام يهتم كثيرا جدا بالفنون الصناعية وأعمال الورش والحرف المهنية وأشغال النجارة والمعادن وفن الحفر .. الخ .

٧ ـ أعمال الكهرباء العامة ودراسة الذرة تأخذ جانبا هاما من مواد الثقافة المهنية .

٨ ــ وسائل النقل وميكانيكا السيارات وتركيب الآلات والقوى الآلية لها أهمية عظمى فى برامج الثقافة المهنية .

اعداد البرامج ووضع المناهج :

١ ــ تشترك السلطات المحلية وادارات التعليم الاقليمية مع الهيئة المركزية فى وضع البرامج وتختلف المناهج لذلك من ولاية الى أخرى.

٢ ــ تختلف الكتب المدرسية حسب المدرسة أوحسب الادارات التعليمية وتقرر الكتب للصفوف من ٧ ــ ١٢ .

٣ ــ لاتوجد خطط موضوعة للتمرين الفعلى على العمل .

٤ ــ يدرس الطلبة الفنون الصناعية ، بينما تدرس الطالبات مواد الفنون المنزلية والاقتصاد المنزلى .

الانتاج العملى :

١ ــ العمل الانتاجى الفعلى قليل فى الفصول الدراسية ولا توجد حالات لتدريب بعد الدراسة .

٢ ــ لا تعطى مكافآت مادية للطلاب والخبرة العملية ليست اجبارية فى المدارس ، ولا تستفيد المدارس ماديا من شغل الطلبة العملى .

٣ ــ المنتجات العملية للتمرين الفعلى للطلاب تكون فى حدود ضيقة وبكميات بسيطة وتستعمل لتغطية حاجات الطلاب انفسهم أو مطالب المدرسة . والغرض من الانتاج الفعلى هو أن يتفهم الطلاب مبادىء الانتاج الوفير ومشاكله ، لا أن يتدربوا على عمل مهنى معين بغية كسب مهارات معينة لشغل وظيفة أو حرفة .

٤ ــ اشتغال الطلاب بالعمل فى أرض المدرسة وأحواشها وحدائقها قليل جدا .

هيئة التدريس :

١ ــ أقل مؤهل مطلوب لاعداد المدرس هو درجة البكالوريوس ومدتها أربع سنوات تعليمية جامعية .

٢ ــ معظم المدرسين حاصلون على درجة الماجستير وبعضهم حاصل على درجة الدكتوراه .

٣ ــ لا يستخدم المدرسون المساعدون فى التدريس .

طرق التدريس :

١ ــ تستعمل طرق التدريس الحديثة مثل المحاضرات ويستعان فيها بالوسائل التعليمية المختلفة كذلك تتبع طريقة الشرح الوافى مع

الاستعانة بالاجهزة والمعدات والمعامل ، ويقل استعمال طريقة التعيلم الفردى . ولا تعطى طر قالتدريس فى أمريكا تلك النظرية الرسمية المحدودة كما هو الحال فى روسيا .

٢ ــ يكثر اشراك الطلبة فى التخطيط للدرس والاعداد له وتربط مواد الثقافة المهنية بدروس الرسم .

٣ ــ تستخدم التجارب العلمية فى دروس الكهرباء ودراسة الذرة ، وتكثر المشروعات العملية فى هذه الدراسات .

٤ ــ يتبع المدرسون طريقة المشروع كثيرا ويشركون الطلبة فى التخطيط للمشروع واعداد أغراضه وتنفيذه اشراكا فعليا .

٥ ــ يختار المدرسون مسائل وموضوعات دراسة الرسم الهندسى من الكتب المقررة ، ولا يتقيدون بنماذج خاصة يحتذونها ، وتشمل دراسة هذه المادة الآلات والمبانى والمعادن والكهرباء والرسم التخطيطى .

٦ ــ لا تستخدم المدارس الامريكية مساعدين للتدريس .

٧ ــ تشكل هيئات التدريس والادارة والافراد على النمط المتبع فى الصناعة ويكون لهذا التشكيل خطط موضحة دقيقة بحيث يعرف كل شخص موضعه ورئيسه المباشر ومرءوسه وهكذا .

٨ ــ يعمل الطلاب رسما تخطيطيا أو خطة مبدئية بالقلم الرصاص لموضوع الدرس بناء على الخطة يوضحها المدرس على السبورة ، ولكن صحيفة الطالب التخطيطية تبين طريقة التنفيذ وسير العمل وتكاليفه وتعتمد كثيرا على تخطيط الطالب نفسه وتقديره .

٩ ــ تضع الهيئات المحلية والادارات التعليمية المقررات من المواد الدراسية ، ويقوم الطلاب بتنفيذ المشروعات ، وقد ينفذ بعضهم نفس المشروع ولكن الغالب أن يقوم الطلبة بدراسة موضوعات مختلفة تتطلب عمليات تنفيذ ودراسة ولهذا يشجع التخطيط الفردى .

١٠ ــ تودع المراجع الهامة وكتب المادة الدراسية فى مكتبات المدارس وورشها ، وتهتم المدارس الامريكية بمراجع المادة وامهات الكتب والاطالس والقواميس والمعاجم والموسوعات العلمية وكل الامكانيات التى تسهل وتشجع القراءة الحرة والاطلاع .

١١ ــ تعطى بعض الواجبات المنزلية ، ويرجع الطلاب الى بعض القراءات الخارجية لتكملة العمل او الاعداد له .

١٢ ــ يقوم المدرس بنفسه بتدريس المادة الواحدة من الناحية النظرية والعملية ، وقد توجد بعض المساعدة الفنية فى المعامل والورش .

١٣ ــ تعطى الامتحانات على مستوى الفرقة التى تدرس فيها المادة ،

والامتحانات هامة جدا فى المدارس الامريكية وتعتبر كجزء من مواد الدراسة ، وتقدم فى الصفوف من ٦ ــ ١٢ .

١٤ ــ تبذل المجهودات الجبارة فى هذه الايام لربط أعمال الفنون الصناعية والمواد العلمية وغيرها من مواد الدراسة .

تنظيم الدراسة ووضع الخطط :

١ ــ تنظم الحصص بحيث تكون متتابعة اذا ما كانت مدة الحصة ٤٥ دقيقة أو أقل ، أما اذا زادت مدة الحصة عن ذلك فيمكن أخذها بمفردها ، ويستعمل نظام الحصتين المتتابعتين عادة فى المدارس الثانوية .

٢ ــ مدة الحصة الدراسية عادة من ٤٥ ــ ٥٥ دقيقة .

٣ ــ لا توجد خبرة عملية فى المصانع أو المزارع بالمدارس الامريكية .

٤ ــ يدفع الطالب الرسوم المقررة وهى مصروفات اسمية ، وغالبا مايدفع الطالب تكاليف المشروعات التى يقوم بها وينفذها .

٥ ــ يتبادل الطلبة العمل فى الورش كما ينتقلون من نشاط الى نشاط بالتناوب للحصول على الخبرات المرجوة ، فيعمل الطلبة نصف الدورة الدراسية فى ورشة المعادن مثلا ، ونصفها فى ورشة النجارة وهكذا .

الادوات والمعدات والامكانيات الدراسية :

١ ــ تختلف المعدات والادوات المدرسية وامكانيات المبانى من مدرسة الى أخرى .

٢ ــ تخصص الولاية أو السلطات المحلية والهيئات التعليمية ميزانية لشراء الادوات والمعدات اللازمة لسير الدراسة .

٣ ــ تعد المدارس مبانى مستقلة للورش والمعامل أو مبانى منفصلة عن حجرات الدراسة العادية ، وتستعمل الفصول العادية للتدريس فى الفرق والصفوف الاولى .

٤ ــ لا تستخدم ورش المصانع لتدريب الطلاب وانما يمكن أن توجد بعض الآلات الصناعية فى ورش المدرسة وتكون مهداة من الهيئات الصناعية أو مستعارة منها ، وتقوم المدارس بشراء بعض هذه الاجهزة بسعر اسمى فقط .

٥ ــ يدفع الطلبة عادة ثمن ما يستعملونه من مواد خام فى تنفيذ مشروعاتهم بثمن رمزى فقط .

٦ ــ يعاون الطلبة فى اصلاح الادوات وصيانتها وابدال قطع الغيار فى الورش المدرسية .

٧ ــ توجد المعدات والادوات الآلية التى يمكن لكل تلميذ أن يستعلمها فى الورش العامة ، ولكن لا توجد معدات للزراعة ولا امكانيات لها .

٨ ــ تستعمل ورش النجارة العامة للصفوف من ٤ ــ ٦ وتعد بمناضد خشبية ذات ٤ أماكن للعمل ، ٤ مناجل معدنيــة ، منشار دائرى ، ١٠ أنشات ، ٤ مخارط خشبية وحجرة للطلاء ومخــازن لحفظ الخامات والواح خشبية ، ومستلزمات الرسم والتخطيط ومساحات من الوراق وعدد مختلفة للطـــلاب ولو أنه ليس لكل طالب عـدد خاصة .

٩ ــ تعد الورش بالنسبة لعدد الطلاب الذين يستعملونها ، فالورشـة التى تسع من ٢٠ ــ ٢٥ طالبا تكون مســاحتها ٤٠ × ٦٠ قدما ، هذا خلاف المخازن وحجرة ملحقة للرسم والدراسة النظرية .

١٠ ــ توجد استعدادات خاصـــة تختلف من مدرسة لاخـرى لنواحى النشاط العامة التى تعتبر ضرورية لاعمال الورش وخرط المعادن وخلافه .

١١ ــ تجهز ورشة خرط المعادن بست مناضد تسع كل ٤ أماكن للعمل ، ومقـارض ومضغط لولبى ، وآلة لخـــرط المعادن ، و٤ مخارط ومضغط عمودى وملحمة ، كذا آلات لقطع الصحائف المعدنيـــة وكور للحدادة ومعمل لسبك المعادن وسندان للحدادة ومجرة لانهاء العمليات المعدنية ، وتلحق بالورشة حجرة تخطيط ومكتب .

البحــوث :

عملت بحوث قيمة فى اوجه البرامج المختلفة وان لم تبذل جهود ذات أهمية تذكر موجهة الى الناحية العملية .

* * *

مصر وافريقية فى العصر الحديث

للدكتور على ابراهيم عبده

سيتناول هذا المقال باختصار علاقة مصر بافريقية فى المدة من عام ١٨٢٠ حتى أوائل عام ١٩٥٨ ، أى منـــذ أن أرسلت مصر تجريدة الى السودان فى عام ١٨٢٠ حتى قيام الجمهورية العربية المتحدة فى فبراير سنة ١٩٥٨ بالوحدة بين مصر وسوريا .

ان مصر التى شاء لها القدر أن تكون فى أفريقية قامت بواجبها نحو هذه القارة على مدار عصور التاريخ ، من تلقاء نفسها ودون أن تهدف الى مصلحة شخصية أو تتوخى منفعة ذاتية ، ويرجع ذلك الى روابط وثيقة العــرى وأواصر بعيدة عن الانفصام تربط بين مصر وأفريقية .

أولى هذه الروابط هى رابطة الموقع الجغرافى لمصر ، فكما هو معروف تقع مصر فى الشمال الشرقى من هذه القارة وفى ملتقى القارات الثلاث : آسيا وأوروبا وأفريقية ، فكان لهذا الموقع الجغرافى الفذ أهمية كبيرة من نواح مختلفة ، وكانت مصر بهــذا الموقع هى الحارســة للباب الشــمالى الشرقى لافريقية .

والرابطة الثانية هى رابطة النيل ، الذى ينبع من أواسط أفريقية ، ويضم حوضه مصر والسودان والحبشة والصومال واريتريا وأوغنــدة وكينيا وتنجانيقا فى وحدة طبيعية متماسكة ، يصل بين أجزائها على نمو النخلة وجذورها وفروعها كما ذكر تشرشل فى كتابه « حرب النهــر » . وليس فى العالم كله بلاد تدين بكيانها ووجودها ، ويتوقف مستقبلها ، بل حياتها على ماء نهر ، كما تتوقف حياة مصر على نهر النيل ، الذى يشبهه جنتر فى كتابه « دخل افريقية » بالقصبة البلعومية أو القناة الهضمية التى تخترقها مادة الحياة والبقاء لمصر .

والرابطة الثالثة هى رابطة الجنس ، ويقول بادج ، عالم الاجنــاس البريطانى ، ان المصرى منذ العصر الحجرى القـــديم والحديث افريقى الجنس ، وقرر أن هناك أمورا كثيرة فى عادات المصريين القــدماء وديانتهم وسلوكهم تحمل على الاعتقاد بأن الوطن الاصلى لاجدادهم قبل التاريخ كان

---

* ننشر هذا المقال لما تعرض له الباحث من اثر مصر فى النهضة التعليمية بافريقيا من ناحية ، ولتدعيم الجانب الثقافى فى الصحيفة من ناحية اخرى .

أرضا تقرب من أوغندة الحالية وبلاد پونت ، التى هى بلاد الصومال فى الوقت الحاضر . وبعد أن ظهر الاسلام اجتاح العرب أملاك الفرس والبيزنطيين ، واقتطعوا منها الشام ومصر ، ثم ساروا غربا وسيطروا على ساحل أفريقية الشمالى ، ثم اخذوا يتوغلون جنوبا من مواضع مختلفة ، وبذلك انتشرت العروبة والاسلام فى وسط افريقية وغربها . كما انتشرا كذلك فى شرق افريقية منذ القرن العاشر الميلادى . ولم يلبث المهاجرون العرب أن توغلوا فى أنحاء افريقية المتاخمة للساحل الشرقى ، فشقوا طريقهم الى الحبشة واوغندة وتنجانيقا ونياسالاند ، بل الى أقصى أفريقية جنوبا حيث مستعمرة الكاب .

والرابطة الرابعة هى رابطة الدين ، ففى افريقية اليوم ما يزيد على ٨٥ مليونا يدينون بالدين الاسلامى الذى هو دين أغلبية المصريين . وينتشر هذا العدد الكبير من المسلمين فى افريقية فى مصر والسودان وليبيا وتونس والجزائر والمغرب وغمبيا وسيراليون وليبيريا وغانا ونيجيريا وغينيا والسنغال ومالى وتشاد والصومال والحبشة وأوغندة وكينيا وتنجانيقا وزنجبار وموزمبيق ونياسالاند ومدغشقر وجنوب افريقية . ويلاحظ أن الاسلام انتشر عن طريق مصر الى بلاد شمال افريقية وغربها والى بلاد النوبة والسودان .

والرابطة الخامسة هى رابطة الحضارة والثقافة واللغة ، فمنذ فجر التاريخ والحضارة المصرية متوغلة فى النوبة والسودان وبرقة ، ثم بعد الاسلام انتشرت الحضارة المصرية فى تونس والمغرب ، ووصلت الى نواحى السنغال واقليم شنقيط وتمبكتو ، كبرى مدن حوض النيجر الاوسط . ثم لا ننسى أن ملايين الافريقيين يتكلمون اللغة العربية ، التى هى أقدم لغة حية فى افريقية .

وهناك رابطة سادسة هامة تربط مصر بافريقية ، وهى رابطة المصلحة المشتركة ، التى تقتضى توحيد الكفاح ضد المستعمرين الباغين والمستميتين للبقاء فى هذه القارة الغنية بطاقتها البشرية ومواردها الاقتصادية .

ذهب المصريون الى السودان فى سنة ١٨٢٠ ، واستطيع أن أقول انه فى السنوات الستين من ١٨٢٠—١٨٨٠ حققوا له وحدته القومية بعد أن كان سلطنات متفرقة ، ونشروا لواء الحضارة والعمران فى أصقاعه ، واسسوا فيه مدنا زاهرة صارت مبعث التقدم والحضارة فى انحائه ، فهم الذين أنشأوا مدينة الخرطوم عاصمة السودان اليوم واكبر مدن افريقية فيما بين أسيوط ومدينة الكاب . كما انهم انشأوا مدينة كسلا عاصمة السودان الشرقى ، ومدينة فامكة على النيل الازرق فى اقليم سنار . وعنى

المصريون عناية كبيرة بانشاء المدارس فى أنحاء السودان المختلفة وبارسال أبناء السودان الى مصر ليتعلموا بمدارسها الحكومية . وعمر المصريون المساجد فى السودان ، وصرفوا المرتبات لأئمتها ، ووزعوا الارزاق عليهم ، وشجعوا الفقهاء بكل الوسائل على المضى فى نشر الثقافة الاسلامية فى أرجاء السودان . وأدخل المصريون فى السودان المزروعات المصرية كالقمح والخضر والقطن وغرسوا فيه أشجار الفاكهة المختلفة كالبرتقال والليمون والرمان والعنب . واهتموا بشئون الصحة العامة فى السودان ، وأرسلوا اليه بالعدد الكافى من الاطباء المهرة والصيادلة لمدربين ، وكانت مهمة هؤلاء تطعيم الاهالى ضد الجدرى والامراض الوبائية والاشراف على المستشفيات التى أنشئت فى كثير من المدن السودانية مثل دنقلة والتاكة وبربر وكردفان وسنار والخرطوم . ولرواج التجارة فى الاقاليم السودانية اهتمت مصر بتيسير سبل المواصلات فيه ، فأصلحت الطرق وخاصة تلك التى تربط الموانىء بالداخل ، واهتمت بشئون البريد والتلغراف . وكان كشف الاقاليم السودانية ومنابع النيل من المسائل التى أولتها مصر بالغ عنايتها ، فمنذ البداية شجعت الرحلات الجغرافية فى حوض النيل ، حتى استطاع نفر من الرحالة والكاشفين المصريين والاجانب زيارة الاقاليم السودانية والتجول فى أنحائها بأمان ، يدرسون جغرافية البلاد وينشرون نتائج بحوثهم على العالم أجمع . وهذا شىء من كثير قامت به مصر نحو السودان ، ولو لم يكن للمصريين غير هذا لكان حسبهم ، وهو أنصع دليل على طبيعة رسالتهم فى افريقية ، وهى رسالة حضارة وعمران .

ثم قامت ثورتان ، الاولى كانت فى مصر وهى الحركة العرابية ، والثانية كانت فى السودان قام بها المهدى ، ودخل مصر جيش انجليزى قضى على ثورة عرابى واحتل البلاد . ولكن المهدى كان أبعد منالا ، وانتهى الامر باخلاء المصريين للسودان ، وأصبح المهدى وخليفته عبد الله التعايشى من سنة ١٨٨٥ حتى سنة ١٨٩٨ — وهى السنة التى استرد فيها السودان — السيدين اللذين لا ينازعهما أحد فى السودان كله. وبعد استرداد السودان بجنود وأموال وجهود مصر أكرهت بريطانيا الحكومة المصرية على توقيع اتفاقية السودان فى ١٩ يناير سنة ١٨٩٩ ، تلك الاتفاقية التى جعلت ادارة السودان من الوجهة الاسمية ادارة ثنائية ، تخضع لكل من مصر وبريطانيا ، اما فى الحقيقة فان الحاكم العام ومجلس مستشاريه ومعظم حكام المديريات ، كانوا من الانجليز ، واقتصر نصيب مصر فى الحكم على وظيفة سد العجز فى ميزانية السودان . ثم أبعدت القوات المصرية من السودان فى سنة ١٩٢٤ عقب مقتل سردار الجيش المصرى « السير لى ستاك » الذى كان فى الوقت نفسه حاكما عاما للسودان . وبقيت مبعدة عنه حتى أعيدت بعض الوحدات المصرية الى ثكناتها فى السودان بعد عام ١٩٣٦ نتيجة

المعاهدة التي عقدت في تلك السنة بين انجلترا ومصر . والواقع أن السودان أصبح بمقتضى معاهدة سنة ١٩٣٦ لا يزيد عن مستعمرة بريطانية تحرسها جنود مصرية في خدمة الحاكم العام البريطاني .

وتعددت المفاوضات والمباحثات بين مصر وانجلترا بغية الوصول الى اتفاق بشأن قضية مصر والسودان ، وعرض الامر على مجلس الامن في عام ١٩٤٧ ، وأصدرت مصر في عام ١٩٥١ التشريعات القاضية بالغاء معاهدة ١٩٣٦ واتفاقية ١٨٩٩ الخاصة بالسودان ، ولكن كل هذا لم يأت بنتيجة حتى قامت ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ في مصر . فبعد قيام هذه الثورة فكرت مصر في اجلاء الانجليز عن السودان ، فداورتهم وطاولتهم وأفسدت عليهم خطتهم التي اتخذوها لانفسهم قانونا منذ أخذت مصر تفاوضهم في حل ما بينها وبينهم من المشكلات ، وهي تكلف الحرص على ان يكون للسودان الحق في أن يقرر مصيره بنفسه ، وكان الانجليز كلما فاوضتهم مصر اثاروا في وجهها هذه المشكلة وأفسدوا بها المفاوضة ، وكانوا في حقيقة الامر يتكلفون ذلك غير مؤمنين به ؛ ويزعمون أن مصر تريد أن تستأثر بالسودان من دون أهله ، فلما فاوضتهم الثورة في الجلاء وما حوله من المشكلات أعادوا نغمتهم القديمة ، وذكروا حق السودان في تقرير مصيره بنفسه ، فردت مصر عليهم كيدهم ، وأنبأتهم بأنها لا تحب شيئا كما تحب أن يقضي السودان بنفسه في مستقبله السياسي . وهنالك سقط في أيديهم ، واضطروا الى أن يذعنوا للحق ، ووقعت اتفاقية فبراير سنة ١٩٥٣ بين الجانبين المصري والبريطاني بشأن الحكم الذاتي وتقرير المصير للسودان . وهكذا أتيح للسودان أن يختار لنفسه ، فاختار الاستقلال واخاء مصر ، وبذلك انحلت هذه المشكلة ، وأضافت مصر الثائرة الى الدول الحرة المستقلة دولة جديدة سمع العالم صوتها في هيئة الامم المتحدة والمحافل الدولية يرتفع مدويا بتأييد الشعوب المناضلة في سبيل حريتها واستقلالها . وقد قال السيد الرئيس ابراهيم عبود مخاطبا السيد الرئيس جمال عبد الناصر أثناء زيارته للسودان في نوفمبر سنة ١٩٦٠ : « ولن ينسى الشعب السوداني تلك اليد الكريمة التي أسدتها له الثورة المظفرة بقيادتكم الحكيمة في سبيل استقلاله وحريته ، وما تسهمون به في ميدان الثقافة والتعليم » .

والصلة بين مصر وشرق افريقية ترجع الى عهد بعيد ، أما في العصور الحديثة فقد وصل المصريون ومعهم الحضارة والعلم الى بلاد شرق افريقية في الربع الاخير من القرن التاسع عشر ، ولا تزال الآثار قائمة في كثير من تلك البلاد شاهدة على ما أدته لها مصر من خدمات ، وعلى انتشار الحضارة المصرية بها . وقد شمل تعمير المصريين مدن زيلع وتاجورة وبربرة وهرر وبراوة وتسمايو وغيرها ، ففي أيامهم زرعت الاراضي في تلك الجهات ،

واقيمت المساجد ، وافتتحت المدارس ، وشيدت دور الحكومة ، وبنيت المستشفيات ، وانجزت مصر فى بلاد شرق افريقية من الاعمال العمرانية ما يصح أن تفاخر به اية ادارة ، ولكن الاستعمار أبى الا أن يكره مصر على الانسحاب من كل تلك البلاد ، ولم تكد تفعل حتى أخذ فى تقطيع أوصالها ، فتحولت الى « الصومال الانجليزى » و « الصومال الايطالى » و « الصومال الفرنسى » . وكانت هرر من نصيب الحبشة التى احتلتها فى عام ١٨٨٧ .

ولكن مصر بعد ثورة يولية سنة ١٩٥٢ شدت من أزر الصومال ، واخذت تعمل بكل طاقتها على أن ينال حريته واستقلاله ، حتى تم ذلك فى عام ١٩٦٠ . كما أن مصر امدت الصومال بالمدرسين ، وخاصة مدرسى اللغة العربية ليعلموا الشعب الصومالى لغة القرآن الكريم والدين الاسلامى، الذى يتمسك به هذا الشعب تمسكا كبيرا . كما أمدته بعدد كبير من علماء الدين الاسلامى لتثبيت العقيدة الاسلامية فى نفس الشعب الصومالى ، وجعلها عنصر تماسك للقومية الصومالية ، التى كثيرا ما هاجمها دعاة التفكك والانحلال من كل جانب . وان جهود ممثلى مصر فى المجلس الاستشارى الذى عهد اليه أسداء المعونة للادارة الايطالية فى فترة الوصاية على الصومال — وخاصة المرحوم كمال الدين صلاح — لجديرة بالاعجاب والتسجيل . والمعروف أن كمال الدين صلاح قضى ثلاث سنوات ، من ابريل ١٩٥٤ حتى ابريل ١٩٥٧ ، ممثلا لمصر فى هذا المجلس ، دافع خلالها دفاع المستميت عن حقوق الصومال السياسية والاقتصادية ، وعمل على تطبيق قرار الوصاية تطبيقا سليما يصل بالصومال الى الاستقلال الحقيقى ، الخالى من الشوائب فى الموعد المحدد لذلك وهو عام ١٩٦٠ .

أما عن علاقة مصر بالحبشة ، فابتداء من عهد قدوم المصريين الى السودان فى عام ١٨٢٠ دخلت العلاقات المصرية الحبشية فيما يعرف فى لغة السياسة « بالعلاقات المتوترة » وذلك بسبب طبيعة الحدود بين الحبشة والسودان التى كانت تؤدى الى وقوع كثير من المشاكل والمصادمات فى هذه المناطق بين الاحباش والمصريين ، وكذلك بسبب حصول مصر على مينائى سواكن ومصوع من الباب العالى فى عام ١٨٦٥ ، واستيلائها فى سنة ١٨٦٦ على جميع شاطىء خليج عدن الجنوبى من بربرة الى راس غردفوى بما فى ذلك منافذ تصدير الرقيق فى تاجورة وبلهار وبربرة . وأدى توتر العلاقات بين البلدين الى أن مصر ارسلت فى سنتى ١٨٧٥ ، ١٨٧٦ ثلاث حملات الى الحبشة انتهت بمفاوضات لتسوية العلاقات بين البلدين . وظلت الجبهة المصرية الحبشية هادئة خلال ست سنوات حتى نشبت الثورة العرابية فى مصر واحتلها الانجليز عام ١٨٨٢ ، واشتعلت الثورة المصرية فى السودان واستولى الدراويش على السلطة هناك بعد اخلائه من المصريين . كما أن مصر انسحبت من هرر ومن مناطق غربى

البحر الاحمر ، وبذلك زالت عقبات المصريين التى كانت تحول دون توسع الحبشة ، الا أن الجو لم يخل للحبشة ، بل انها جابهت الصراع الاستعمارى بين انجلترا وفرنسا وايطاليا ، الذى اشتد فى ذلك الوقت فى مناطق غربى البحر الاحمر وشرق افريقية .

ولقد تحسنت العلاقات بين مصر والحبشة بعد ذلك ، فلما نظمت شئون التعليم فى الحبشة عام ١٩٠٦ استدعى امبراطورها الامبراطور منليك الثانى مدرسين من مصر للقيام بأعباء التعليم هناك ، ففتحوا مدرسة منليك فى أديس أبابا ، وظل التدريس فى هذه المدرسة على أيدى مدرسين مصريين الى وقت دخول الايطاليين الحبشة ، وتخرج على يدهم معظم رجال الدولة الحبشية المعاصرين ، كما أن المدرسين المصريين تولوا التدريس أيضا فى مدارس مدينة هرر . وبعد خروج الايطاليين من الحبشة فى عام ١٩٤٢ أخذت ترسل أبناءها للتعليم فى مدارس مصر . وقد توثقت العلاقات بين مصر والحبشة بعد قيام ثورة ١٩٥٢ فى مصر ، وزادت هذه العلاقات توثقا بعد زيارة الامبراطور هيلاسلاسى للقاهرة فى يونية عام ١٩٥٩ . ومن مظاهر ذلك أن معظم بعثات الاثيوبيين تأتى الى القاهرة ، حتى بلغ عدد الذين يتعلمون منهم فى الازهر والجامعات والمعاهد والمدارس المصرية فى العام الدراسى ١٩٥٨ — ١٩٥٩ أربعمائة وخمسين طالبا .

أما عن ليبيا ، فهناك صلات قربى ونسب بين بعض القبائل فى مصر وليبيا ، ولا تكاد توجد قبيلة فى برقة الا ولها فروع فى مصر . وكان أمر ليبيا يهم مصر فى مختلف العصور ،وترجع العلاقات بينهما فى العصور الحديثة الى أيام السيد محمد بن على السنوسى مؤسس الطريقة السنوسية فقد أتى الى مصر فى أيام محمد على ، وأقام فى الازهر مدة يتعلم ويعلم ، وينشر فى الناس عقيدته فى اصلاح العالم الاسلامى عن طريق بث المبادىء الاصلية للاسلام . وقد انتشرت زوايا السنوسية فى مصر حتى بلغت فى عام ١٩٠٢ احدى وعشرين زاوية . ثم عندما اعتدت ايطاليا على ليبيا فى سنة ١٩١١ كان لاعتدائها دوى عظيم فى مصر ، وتألفت اللجان لجمع التبرعات لاعانة ومساعدة المنكوبين ، وأرسلت البعثات الطبية الى ميادين القتال فى مختلف انحاء ليبيا ، بل تطوع عدد من المصريين لحمل السلاح الى جانب اخوانهم العرب فى ليبيا ضد الايطاليين . وفتحت مصر ذراعيها مرحبة بالمهاجرين الليبيين ، الذين لجأوا اليها من ظلم الايطاليين وطغيانهم وكان وجود السيد الامير محمد ادريس السنوسى فيها مدعاة لتركز الكثير من الجهود حوله ، فكانت اتصالاته السياسية مستمرة ، وكتاباته فى الصحف المصرية حول القضية الليبية متعددة ، بل انه كان يشرف بنفسه على أمر تأمين الذخائر والسلاح والمؤن للمجاهدين الليبيين ، حتى ان غرازيانى — الحاكم الايطالى — أراد فى سنة ١٩٣٠ أن يقطع المؤن والمساعدات من مصر عن برقة ، فأقام حاجزا من الاسلاك الشائكة بين القطرين طوله نحو ثلثمائة كيلو متر يبدأ عند البحر فى الشمال وينتهى بالقرب من واحة

الجغبوب . ولما أعلنت الحرب العالمية الثانية ، ودخلتها ايطاليا الى جانب المانيا ، نشط الليبيون الموجودون فى مصر ، ووجدوا الفرصة سانحة لتحرير بلادهم واسترداد حقوقهم التى اغتصبها الايطاليون مدة طويلة ، فغادر فريق منهم مصر الى الجزائر لتجهيز حملة من الليبيين الموجودين فى تونس والجزائر للعمل ضد الطليان فى ليبيا ، غير أن استسلام فرنسا لالمانيا قضى على تنفيذ هذا المشروع . أما السيد محمد ادريس السنوسى فقد نقل مقر اقامته من الاسكندرية الى مزارعه بجهة كرداسة بالقرب من القاهرة ، واتفق مع القيادة العامة البريطانية فى القاهرة على أن يبدأ تكوين فصائل من القبائل السنوسية العربية لاسترداد ليبيا من أيدى الايطاليين . ثم عقد اجتماعا فى القاهرة فى أغسطس سنة ١٩٤٠ حضره زعماء المجاهدين الليبيين الموجودين بمصر . وفى هذا الاجتماع اتخذت عـدة قرارات كان أهمها اعلان الامارة السنوسية والثقة التامة بالامير محمد ادريس السنوسى ؛ وخوض غمـار الحرب ضد ايطاليا جانب الجيوش البريطانية وتحت علم الامارة السنوسية ، وعلى أثر ذلك تأسس أول مكتب لتجنيد الليبيين فى القاهرة فى ١٢ أغسطس سنة ١٩٤٠ ، وبادر الليبيون فى مصر الى تقديم انفسهم للتجنيد ، وانشىء معسكر كبير بجهة أبى رواش « مركز امبابة » لتدريب المتطوعين . ثم تعددت معسكرات تدريب الليبيين فى البرلس والسويس وجنيفة والصـــحراء الغربية والفيوم وغيرها . وقد بلغ عدد الذين تم تدريبهم من الليبيين فى مصر نحو ١٤ ألف جندي ومائة وعشرين من الضباط . وقد أسهم هـذا الجيش الليبى الكبير مساهمة فعالة فى الحرب الى جانب الجيش البريطانى ضد الطليان ، التى تم اخراجهم نهائيا من ليبيا فى فبراير سنة ١٩٤٣ . وبعد خروج الايطاليين من ليبيا عاد اليها الكثيرون من ابنائها ، الذين ارغمتهم قسوة الايطاليين على الهجرة من بلادهم الى مصر ، وقـد أقيمت فيها ثلاث ادارات عسكرية ، ادارة بريطانية فى كل من برقة وطرابلس ، وادارة فرنسية فى منطقة فزان ، باعتبار ان الفرنسيين هم الذين قاموا بالعمليات العسكرية التى أخرجت الطليان وحلفاءهم من هذه المنطقة ، وقد أنشئت هذه الادارات العسكرية حتى يمكن الفصل فى مصير المستعمرات الايطالية فى أفريقية وهى ليبيا وارتيريا والصومال ، ثم دخلت قضية ليبيا المحافل الدولية ، واهتمت بها مصر اهتماما كبيرا وآزرتها الى أبعد الحدود حتى أعلن فى ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥١ قيام « مملكة ليبيا المتحدة » دولة مستقلة ذات سيادة . وبعد قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ فى مصر توثقت العلاقات بينها وبين ليبيا لدرجة كبيرة ، ومن مظاهر ذلك ان مصر ترسل كل عام عددا كبيرا من أساتذتها ومدرسيها للتدريس فى جامعة ومعاهد ليبيا ، كما يلتحق كل عام عدد كبير من الطلاب الليبيين بالجامعات والمعاهد والمدارس المصرية .

أما عن تونس ، فحقا لا نكاد نلمح علاقة سياسيه بينها وبين مصر خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر بل كادت فرنسا تغرى محمد على بغزو تونس لحسابها ، ولكن الباب كان مفتوحا بين الشـــعبين ، فكان

التونسيون يفدون الى مصر فى طريقهم الى الحجاز ، او كانوا يلمون بهـا للدرس أو الاستقرار فيها ، وفى تاريخ رواق المغاربة فى الازهر مايدل على ذلك بأبلغ بيان ، ولازال فى مصر أحفاد المهاجرين التونسيين ، واستمرت الصلات بين مصر وتونس حتى نهاية العقد الثامن من القرن التاسع عشر ثم وقعت كل منهما فريسة للاستعمار ، وقعت تونس بين براثن الاحتلال الفرنسى عام ١٨٨١ ، ووقعت مصر فريسة للانجليز بعد ذلك بسنة واحدة . وكان لابد أن يقفل الباب بين الجانبين بسبب سياسة الانجليز فى مصر من ناحية وسياسة الفرنسيين فى تونس من ناحية أخرى . ولكن هذا لم يمنع من أن أهل تونس كانوا يتطلعون دائما الى مصر ، وقد سافر الشيخ محمد عبده الى تونس مرتين : الاولى كانت فى نوفمبر عام ١٨٨٤ واقام فيها نحوا من اربعين يوما ، تعرف فى اثنائها بخيار العلماء ، وحضر الدروس بجامع الزيتونة الاعظم ، واخذ يناقش مع رجال الاصلاح أحوال تونس ، حتى انه لم تمض على عودته منها عدة شهور حتى ظهرت فى مدينة تونس حركة احتجاج ، وخرجت مظاهرة كبرى كانت نتيجتها أن نقحت الحكومة بعض نظم البلدية ومجالسها بما يتمشى مع رغبة الوطنيين فى تونس والثانية كانت فى صيف عام ١٩٠٣ ، وقد اهتزت لمقدمه اندية العلم والادب والاصلاح فى تونس ، وجرت بينه وبين علمائها الاحاديث والابحاث ، والقى محاضرته القيمة التى جعل عنوانها « العلم وطرق التعليم » فكانت تأييدا لحركة الاصلاحيين فى تونس . وقد نشرت هذه المحاضرة تباعا جريدة الحاضرة التونسية ، ونقلتها عنها جريدتا المؤيد والمنار فى مصر . ومن جهة أخرى فان الشيخ عبد العزيز الثعالبى التونسى حضر الى مصر فى سنة ١٩٠١ وعاد منها الى تونس يتكلم بأفكار الشيخ محمد عبده ، ويدعو الى التطور والحرية . وعندما صدرت بمصر مجلة المنار ، للسيد محمد رشيد رضا ، فى سنة ١٨٩٨ تدعو بتوجيه الشيخ محمد عبده الى تأييد حركة الاصلاح التعليمى ، وتقرنها بدعوة الاصلاح الدينى ، وجدت رواجا كبيرا فى تونس . وارتبطت هذه المجلة بالنهضة الفكرية التونسية ارتباطا وثيقا فكانت تكثر من نشر الاخبار عن تونس ، ولاسيما ما يتعلق منها بالتعليم والاصلاح الدينى . وكان ماينال دعاة الاصلاح الاولين فى تونس من تنكيل واضطهاد ، يجد صداه فى مجلة المنار بأكثر مما يجده فى الصحافة التونسية نفسها .

وبطبيعة الحال لم يسكت الشعب التونسى على الضيم الذى ناله من الاحتلال ، بل كافح كفاحا طويلا فى سبيل حريته واستقلاله ، وتطور هذا الكفاح بحسب الظروف حتى قبيل انتهاء الحرب العالمية الثانية ، ولكن السلطات الفرنسية لم تغير موقفها ، فاتجهت انظار قادة الحركة التونسيين الى الخارج ، وخاصة الى مصر ، ورأوا وجوب خرق النطاق الحديدى المضروب على تونس ، حتى يرفعوا صوتها عاليا بالمطالبة بحقوقها أمام الضمير العالمى . وقرروا ايفاد السيد الحبيب بورقيبة الى مصر فوصلها

فى ٢٦ ابريل سنة ١٩٤٥ ، وأخذ يبذل نشاطا كبيرا للتعريف بقضية تونس وعزز جهاده فى مصر اخوانه الذين كانوا لاجئين فى أوروبا مدة الحرب ، ثم تمكنوا من الحضور الى القاهرة والانضمام اليه فى شهر يونية سنة ١٩٤٥ وتأسس مكتب للدعاية لقضية تونس فى القاهرة تحت اسم « مكتب الحزب الحر الدستورى التونسى » . وكانت نتيجة ذلك أن خرجت قضية تونس من المحيط المصطنع الذى وضعتها فيه فرنسا الى محيطها الطبيعى ، كجزء من القضية العربية العامة ، وكان بجانب مكتب تونس فى القاهرة مكاتب تمثل حركة الجزائر وحركة مراكش ، وتقوم بنفس العمل الذى كان يقوم به مكتب تونس . ولما كانت الحركات الوطنية فى أقطار المغرب الثلاثة تعمل لتحقيق هدف واحد ، وتكافح عدوا واحدا ، فقد تقرر توحيد هذه المكاتب فى مكتب واحد تحت اسم « مكتب المغرب العربى » . وقد لاقى هذا المكتب تأييدا كبيرا من كافة الهيئات فى مصر ، وكان له أثره الكبير فى نشاط الدعاية لقضية المغرب .

وبعد اقامة طويلة فى مصر قرر بورقيبة العودة الى تونس فى سنة ١٩٤٩ ، عازما على أن يستأنف الكفاح داخل بلاده . ثم تطورت القضية التونسية ودخلت أروقة هيئة الامم المتحدة فى اكتوبر سنة ١٩٥٢ . وكانت ثورة يولية سنة ١٩٥٢ فى مصر قد قامت قبل ذلك ، واعلن رئيسها جمال عبد الناصر أن مصر لن تستريح أو يهدأ لها بال حتى تتحقق الحرية الكاملة لكل بلد من البلاد الافريقية والعربية والاسلامية ، وأنه لابد من مواصلة الكفاح لتحقيق هذه الغاية . وبناء على ذلك أخذت مصر تؤازر القضية التونسية فى كل ميدان ، وخاصة فى المحافل الدولية حتى تم لتونس استقلالها بموجب الاتفاقية التونسية الفرنسية ، التى وقعت فى ٢٠ مارس سنة ١٩٥٦ .

أما عن الجزائر ، فقد كانت قبل الاحتلال الفرنسى لها خير نصير لمصر فأعلنت الحرب على فرنسا سنة ١٧٩٨ حينما قاد نابليون حملته على مصر كما كانت الدولة الوحيدة التى خف اسطولها عام ١٨٢٧ لنجدة الاسطولين التركى والمصرى فى مياه اليونان . ومنذ ان احتلت فرنسا الجزائر فى عام ١٨٣٠ عملت على الاتكون هناك صلة بين الجزائريين وبين مصر ، ومع ذلك فقد اتجه الجزائريون ببصرهم نحو مصر ، كما أن الشعب المصرى كان يتألم دائما لمحنة اخوانه الجزائريين ، حتى قامت فى مصر ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ فتبنت قضية الجزائر وآزرتها بشتى الطرق ومختلف الوسائل فى كل الميادين ، ووقفت الى جانبها ، ولم تتركها وحدها تتلقى الضربات القاتلة الوحشية من الاستعماريين وأعوانهم . ولا أكون مغاليا اذا قلت ان الثورة الجزائرية التى اندلعت فى أول نوفمبر سنة ١٩٥٤ انما هى حسنة من حسنات الثورة المصرية التى قامت فى ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ . وصدق ميشيل

كلارك ، مراسل صحيفة نيويورك تايمز فى شمال أفريقية والشرق الاوسط في قوله ان الثورة الجزائرية كانت فى مختلف مراحلها على علاقة وثيقة بالقاهرة .

ولئن قالت فرنسا ان الثورة الجزائرية تستوحى الثورة المصرية فان ذلك حق ، لان الجزائر تتخذ من مصر مثلا وقدوة . ومنذ قامت الثورة في الجزائر والصحف المصرية لاتخلو يوما من الايام من أخبار هذا القطر الشقيق . كما أن الاذاعة المصرية ، وخاصة « صوت العرب » تذيع كل يوم الاخبار والبرامج والاحاديث عن نضال الشعب الجزائرى . وفيلم «جميلة بوحريد» الذى أنتج فى مصر ، وقام بتمثيله ممثلون مصريون ، وعرض فى كثير من البلاد العربية والاجنبية ، كان من خير وسائل الدعاية لقضية الجزائر . وعندما القت فرنسا القبض فى ٢٢ أكتوبر سنة ١٩٥٦ على الزعيم احمد بن بيللا وزملائه ، أظهر الشعب المصرى سخطه على فرنسا ، وأعلن استياءه من هذا العمل الذى يشبه مايقوم به قطاع الطرق ، واعلن الاضراب الشامل يوم ٢٨ أكتوبر سنة ١٩٥٦ احتجاجا على هذا العمل العدوانى .

وخيل للسلطات الفرنسية أنها قادرة على تصفية مشكلة الجزائر عن طريق عمل حربى ضد مصر ، وقدمت لذلك بمصادرة الباخرة « آتوس » واعلان أنها محملة بالذخائر المصرية الى الجزائر لامداد المجاهدين . وعلى الفور قدمت الى مجلس الامن فى يوم ٢٦ أكتوبر سنة ١٩٥٦ شكوى ضد مصر ، تتهمها بأنها شحنت هذه السفينة بالاسلحة الى المجاهدين فى الجزائر ، وتصف هذا العمل بأنه اعتداء على سيادة فرنسا ، وانتهاك لقواعد القانون الدولى . ثم اشتركت فرنسا فى العدوان الفرنسى البريطانى الاسرائيلى على مصر فى شهر نوفمبر سنة ١٩٥٦ . ولاشك أن هذا العدوان كان وثيق الصلة بقضية الجزائر . وذلك أمر قرره المراقبون السياسيون المحايدون ، بل قرره المسئولون فى فرنسا نفسها ، وكان موضع سخرية المعارضة البريطانية من الحكومة ، اذ وصمتها بالانزلاق وراء فرنسا فى الحملة على مصر . ومضابط الجمعية الوطنية الفرنسية تسجل ذلك فى أوضح بيان ، ففى جلسة ٧ نوفمبر سنة ١٩٥٦ كشف النائب الفرنسى مارسيل بودير غرض فرنسا من اشتراكها فى الاعتداء على مصر ، اذ قال « ان الحكومة كانت تأمل من القضاء على مصر تسهيل مهمتها فى القضاء على الثورة فى الجزائر . » وفى جلسة ١٩ ديسمبر سنة ١٩٥٦ المخصصة لمناقشة اشتراك فرنسا فى الحملة على مصر يصرح جى موليه ر، محاولا تبرير اشتراك فرنسا فى العدوان على مصر ، فيقول « ان أسباب تدخلنا فى الشرق الادنى كانت جوهرية ، وان العلاقة واضحة بين قضية الجزائر ومصر » .

وبالرغم من وضوح الصلة الكبيرة بين اشتراك فرنسا فى العدوان

الثلاثى على مصر فى نوفمبر سنة ١٩٥٦ وبين قضية الجزائر ، فان مصر لم تكف عن تأييد الجزائر حتى نالت استقلالها ، وذلك لانها تعلم علم اليقين أن الجزائر ، التى كان لها فى الماضى القريب كيان دولى وسـيادة تامة ، ستكون بعد استقلالها دولة تعتز بعروبتها وافريقيتها ، وتسهم مساهمة فعالة فى تحرير بقية البلاد الافريقية من نير الاستعمار .

اما عن المملكة المغربية ، فمصر ترتبط معها فى العصور الحديثة بوحدة المعركة ووحدة المصير منذ اقتسام افريقية بين الدول الاستعمارية فى أواخر القرن التاسع عشر واوائل القرن العشرين . وكانت مصر والمغرب هما موضوع الصفقة التاريخية المشهورة بين الاستعمار البريطانى والفرنسى فى سنة ١٩٠٤ ، وهى الصفقة التى سميت بالاتفاق الودى ، والتى اتفقا بمقتضاها على أن تطلق فرنسا يدها فى المغرب مقابل اطلاق يد بريطانيا فى مصر . ولم تستطع فرنسا أن تضع يدها نهائيا على المغرب الا فى عام ١٩١٢ . كما أنها عقدت فى تلك السنة معاهدة مع اسبانيا قضت بأن تكون منطقة الريف فى شمال المغرب تابعة للاحتلال الاسبانى . وخضعت طنجة لنظام دولى . ولم يكن المغرب لقمة سائغة وسهلة للاستعمار ، فلم يكف عن المقاومة الوطنية ضد المستعمرين ، سواء الفرنسيين الذين لم يشعروا بشىء من الاستقرار قبل عام ١٩٣٤ ، أو الاسبان الذين سجل الامير عبد الكريم الخطابى معهم معارك لن تنسى فى تاريخ حروب التحرير .

ومن المبادىء التى سارت عليها السياسة الاستعمارية الفرنسـية أو الاسبانية فصل بلاد المغرب عن بقية العالم العربى وخاصة مصر . حقا تمكن عدد من ابناء المغـرب من زيارة مصر والالتحاق بجامعاتها ، ولكنهم كانوا يلجأون دائما الى مختلف الحيل للحصول على جوازات السـفر ، أو السفر بدونها ، وقد استطاع بعض الشبان المغاربة من خريجى الجامعة المصرية من تأسيس رابطة الدفاع عن مراكش فى القاهرة فى سنة ١٩٤٣ . وكانت هذه الرابطة من العوامل لتى جعلت المغاربة يشعرون بأن قضيتهم قد اصبحت قضية العرب جميعا ، وأن وراءهم فى كفاحهم اخوانا يؤيدونهم ويشدون أزرهم ، ثم أسس «مكتب المغرب العربى» الذى سبقت الاشارة اليه عند الحديث عن مصر وتونس . وكان هذا المكتب باعثـا على قدوم السيد عبد الخالق الطريسى ، ثم السيد علال الفاسى الى القاهرة للاشتراك فى نشاطه ، كما انه نجح فى مهمة انقاذ الامير عبد الكريم الخطابى من الاسر الفرنسى وجعله حرا طليقا فى القاهرة . وهكذا أصبحت القاهرة تضم فى يونية سنة ١٩٤٧ فى وقت واحد الامير عبد الكريم الخطابى ، والسـيد علال الفاسى ، والسيد عبد الخالق الطريسى ، وغيرهم من الزعماء المغاربة فزاد ذلك فى قوة مكتب المغرب العربى ، وأصبحت القاهرة بحق أهم مركز للدعاية لقضايا بلاد شمال افريقية .

ثم تتابعت الاحداث ، وقامت فى مصر ثورة يولية سنة ١٩٥٢ ، واخذت

تؤيد بقوة واصرار الشعب المغربي في قضيته العادلة ، وشاطرته آلامه وآماله حتى تم استقلاله في عام ١٩٥٦ ، وذلك على الرغم من احتجاجات فرنسا المتكررة . ولا أجد أبلغ من رد السيد علال الفاسي على هذه الحملة التي قامت بها فرنسا ضد مصر ، حيث قال في حديث له من اذاعة صوت العرب بالقاهرة :

« ان الحملة التي تقوم بها فرنسا ضد مصر مبنية على أن هذه تشجع الحركات التحريرية في داخل المغرب ، والحقيقة أن تقاليد مصر كانت ولاتزال ماضية بتأييد كل الحركات التي تعمل للتحرير ، سواء كانت عربية أو غير عربية ، وان الذين يقيمون في مصر ويتصفحون الساكنين بها ليجدون عددا كبيرا من القادة الذين اضطهدوا من أجل أفكارهم وأصيبوا من الذين يستعمرون بلادهم ، تؤيدهم مصر وتكرم وفادتهم ، فالعطف على الشعوب المستضعفة في مصر لا يكتسى أبدا بالصبغة العنصرية المبنية على الدم أو الجنس ، على عكس ما هو قائم الان في فرنسا ، ولكنه مبني على عقيدة تحررية ، تعترف لكل الشعوب بحقها في تقرير مصيرها ، وحقها في الثورة على الطغيان الاجنبي الذي يستعبدها ويستغل خيراتها . وقد استفادت فرنسا من هذا الخلق المصري الكريم يوم كانت ترزح تحت الاستعمار النازي الغاشم ، ففي ذلك الوقت نفسه كانت أبواب مصر مفتوحة لجميع احرار الفرنسيين وقادتهم » .

بقيت كلمة أخيرة عن موقف مصر بالنسبة للحركات التحررية في افريقية بصفة عامة ، والواقع أن هذا الموقف لم يتبلور بصورة واضحة الا بعد أن قامت ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ في مصر ، تلك الثورة التي كانت نقطة تحول في تاريخ القارة الافريقية كلها ، والتي جعلت مصر السند القوي والقاعدة النضالية الكبرى لجمع الشعوب الافريقية المكافحة في سبيل حريتها واستقلالها . ولقد رسم الرئيس جمال عبد الناصر خطوط رسالة مصر نحو افريقية في كتابه فلسفة الثورة فقال :

« لن نستطيع بحال من الاحوال ، حتى لو أردنا أن نقف بمعزل عن الصراع الدامي المخيف الذي يدور اليوم في أعماق افريقية بين خمسة ملايين من البيض ومائتي مليون من الافريقيين ، لا نستطيع لسبب هام وبديهي ، هو أننا في افريقية . ولسوف تظل شعوب القارة تتطلع الينا ، نحن الذين نحرس الباب الشمالي للقارة ، والذين نعتبر صلتها بالعالم الخارجي كله . ولن نستطيع بحال من الاحوال أن نتخلى عن مسئوليتنا في المعاونة بكل ما نستطيع على نشر النور والحضارة حتى أعماق الغابة العذراء .. والمؤكد أن افريقية الان مسرح لفوران عجيب مثير ، وأن الرجل الابيض الذي يمثل عدة دول أوروبية يحاول الان اعادة تقسيم خريطتها ، ولن نستطيع بحال من الاحوال ان نقف امام الذي يجري في افريقية ، ونتصور أنه لا يمسنا ولا يعنينا » .

وقد رأينا الجهود الجبارة التى بذلتها مصر فى تأييد ثورات تونس والجزائر والمغرب وغيرها ، بل فتحت القاهرة ذراعيها لتحمي أحرار افريقية فأتى اليها الكثيرون منهم ، واتخذوا منها قاعدة لشرح ثوراتهم وتعبئة العالم لتأييدها . كما أن القاهرة بدأت تثيرها حربا دعائية واسعة النطاق ، تصل كلماتها الملتهبة الى كل مكان فى أفريقية ، تدعو أبناءها الى التكاتف والتضامن من اجل تخليص بلادهم من السيطرة الاجنبية .

ولتنسيق الحركات التحررية فى افريقية ، ولكسب المزيد من التأييد لهذه الحركات ، اشتركت مصر فى المؤتمر الاسيوى الافريقى الاول ، الذى عقد فى باندونج سنة ١٩٥٥ . وفى هذا المؤتمر لعبت مصر دورا رئيسيا ، وقرر رئيس وفدها فى المؤتمر ، وهو الرئيس جمال عبد الناصر ، أن مصر تقف وقفة المدافع عن الحرية والرفاهية للشعوب مؤيدة لمبدأ تقرير المصير وبسط مساوىء الاستعمار ، وأعلن أن بقاءه لا يتفق مع العهد الجديد فى العالم ، اذ أنه تجاهل لتقدم الانسانى ، ومقاومة لقوانين التطور ، كما أنه من أسباب القلق الذى يسود العالم فى عصرنا الحاضر . واستعرض الرئيس المصرى حالة التوتر التى تسود عالم اليوم ، وأبان أسبابها ، وعدد شروطا خمسة لتحقيق السلام العالمى ، كان تصفية الاستعمار أحد هذه الشروط. كما انه عقد بالقاهرة فى أواخر ديسمبر سنة ١٩٥٧ مؤتمر الشعوب الاسيوية الافريقية . وكان هذا المؤتمر فى الواقع حدثا تاريخيا فريدا ، فلاول مرة يجتمع ممثلون للشعوب الاسيوية الافريقية من بين ابنائها ، ليبحثوا مشكلاتها ويرسموا خطط المستقبل لها . واذا كان مؤتمر باندونج اجتماعا لحكومات مثلت فيه برؤسائها ووزرائها ، فان مؤتمر الشعوب الافريقية الاسيوية هذا كان اجتماعا لشعوب هذه الحكومات ، وانطلاقا لطاقات الملايين من أبناء آسيا وافريقية ، أولئك الذين امتص الاستعمار الغربى دماءهم خلال عشرات السنين .

ومصر بعد ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ وجدت أن عقيدة الحياد الايجابى وعدم الانحياز هى افضل الطرق الى طلب السلام بعد معارك طويلة مريرة ضد الاستعمار بأقنعته المختلفة ، ابتداء من الضغط السافر ، الى معاهدة التحالف الثنائية غير المتكافئة ، الى الاحلاف العسكرية ومناطق النفوذ . وفى باندونج دعمت مصر هذه النظرية ، والمهم أن هذه السياسة اصبحت بعد ذلك من المبادىء الحديثة التي اعتنقتها الدول والشعوب الافريقية وجزءا لا يتجزأ من وعيها ومن زحفها المقدس .

برنامج التربية الأساسية عن طريق التليفزيون

للأستاذ السيد محمد العزاوى

لا أظن أننا فى حاجة كبيرة الى الاشارة الى أن نسبة الامية أصبحت من المعايير الدولية التى توزن بها الامم وترتب على سلم الرقى والتمدن لا من حيث التقدم والتخلف فحسب ، بل ومن حيث الضعف والقـوة والتحرر والعبودية والكفاية والعجز . وقد بات من الواضح ان هناك علاقة عكسية بين التقدم والتحرر والكفاية من ناحية وبين الامية من ناحية . بمعنى أن الامة التى تقل فيها نسبة الامية تزيد فيها بنفس القدر نسبة التقدم الثقافى والقوة الاجتماعية والتحرر السياسى والاقتصادى والكفاية الانتاجية فى شتى مظاهرها . وتأخذ الامم من سلم الرقى والتقدم المكان الذى تضعها فيه نسبة الامية والوعى الثقـافى . ومن حسن الحظ ان الفرص المتاحة اليوم بين يدى كثير من الامم لتصعد درجات فى هـذا السلم ـ عن طريق حملات محو الامية ـ مازالت تتسع بفضل الوسائل والطرق والاجهزة الفنية التى ييسرها العلم الحديث .

ولا أظن اننا فى حاجة كبيرة للتأكيد على أن نسبة الامية فى الجمهورية العربية عالية نسبيا اذ قد تصل الى ٧٥ ٪ من مجموع عدد السكان . وهذه النسبة لا تنطبق على قطاع معين من الشعب تمام الانطباق : فهى قد تقل فى العواصم والمدن الكبيرة وهى تزيد فى القرى والارياف زيادة ملحوظة . أضف الى ذلك أن نسبتها قد تقل بصفة عامة لدى الذكور ولكنها تزيد زيادة فاحشة لدى الاناث من جميع الطبقات تقريبا .

واذا كان الماضى مسئولا عن ارتفاع هذه النسبة فالحاضر الثـورى المجيد مطالب بأن ينخفض بها ، وأن يمحوها من الوجود بفضل التخطيط الجيد والتمويل السخى والجهود المركزة . والواقع انه ليس هناك من قضية قومية أولى من محو الامية والتربية الاساسية ببذل الجهد والوقت والمال . واذا نظرنا الى هذه الجهود والاموال المبذولة الاقتصادية الخالصة « ولا نقول شيئا عن الوجهة التعليمية » وجدنا انها أفضل وسيلة لتوظيف الاموال . والعائدات هنا تقدر وتقاس بالكم والكيف معا. ذلك لان سواد الشعب سيصبح اكثر قدرة واكثر تحررا واستقلالا واشد اسـتعدادا لاستغلال مواهبه وموارده ـ الامر الذى يجعله قادرا على أن يقيم بيديه مجتمع الكفاية والعدل .

وليس من غايات هذا المقال غمط الجهود الصادقـة التى بذلت ومازالت تبذل لمحو الامية ـ حقها ، ولا ان نقلل من شأن النجاح الذى اصابته

هذه الجهود وما زالت تصيبه فى مدارس الشعب وفصول محو الامية فى المحافظات ، وفى صفوف الجيش والملاجىء ونزلاء السجون والفصول المسائية التى تنظمها الجمعيات الخيرية المختلفة . ولكن هذه الجهود برغم صدقها تقصر عن الغاية التى يجب ان نضعها نصب أعيننا فى هذا العهد الثورى الهادف الى اقامة مجتمع الكفاية والعدل ، ومضاعفة الدخل القومى والتقريب بين طبقات الامة واشتراكية الثقافة .

فما زال افضل هذه البرامج محدودا فى نطاق بيئته الخاصة حتى ليبدو فرديا خالصا . وما زال افضل هذه الجهود محصورا بين جدران الفصول . وما زالت هذه البرامج والجهود — وهو الاهم — بعيدة عن متناول الملايين من أفراد الشعب ومن ربات البيوت ، ممن تحول ظروفهم (وظروفهن) بينهم وبين الانتظام فى هذه الفصول . أضف الى ذلك ان معظم هذه الجهود المبذولة ما زالت منحصرة فى محو امية القراءة والكتابة وحدها . وعلى الرغم من أن هذا النوع من الامية هو أس الاساس حقا الا ان هناك الوانا أخرى من الامية تنبغى العناية بها حتى تصبح مهارة القراءة والكتابة المكتسبة عن طريق هذه البرامج وظيفية او تصبح صفة ملازمة للافراد . ومن هنا تظهر أهمية التفريق منذ البداية بين محو الامية او حملات مكافحة الامية وبين « التربية الاساسية » التى تقصد بها أولا وقبل كل شىء الى تكوين وعى ثقافى عند المجموع يمهد — فى القطاعات الاجتماعية والسياسية والعملية — الى مستوى أعلى من المعرفة والمهارة ، والانخراط فى دائرة الثقافة العامة . ومثل هذا البرنامج من شأنه أن يعزز كل الجهود الاخرى المبذولة فى ميدان محو الامية وينميها ويثبت آثارها ويوسع أبعادها .

امكانية التليفزيون :

وقد دلت الابحاث التى أجريت بشأن استغلال الاذاعة فى تنفيذ برنامج شامل لمحو الامية أو للتربية الاساسية على انه بالرغم من ان الاذاعة تصل بموجاتها الى مدى أبعد بكثير من التليفزيون الا أن اعتماد الاذاعة على الكلمة المنطوقة — التى هى مجرد رمز سمعى يحتاج فى ادراكه الى اطار من الخبرة — يجعل منها اداة محدودة الامكانيات فى مثل هذا البرنامج الذى يتطلب فيه الفهم تصورا بصريا للحجم والشكل والابعاد والترتيب وما الى ذلك .

ولكن التليفزيون يتيح اضفاء هذا المحتوى البصرى على المادة المنطوقة ومن هنا كانت افضليته كأداة سمعية بصرية معا . أضف الى ذلك ان التعليم بالتليفزيون يثير شوق المتعلمين واهتمامهم ، كما يجعل التعليم

بواسطته ممتعا ، ويساعد على الربط بين مختلف انواع المعينات السمعية والبصرية مثل الافلام المتحركة والافلام الثابتة والشرائح والرسوم والخرائط والنماذج والاماكن الاثرية والمتاحف والموضوعات الفنية والجمالية الامر الذى لا يتوفر الا لجهاز ضخم الامكانيات كالتليفزيون .

لهذا — ولكثير غيره من الاسباب اهتمت الدول المتقدمة باستخدام التليفزيون فى المدارس ومعاهد التعليم لعلاج مشكلات من اهمها تزايد عدد الملتحقين بالمدارس ، وسرعة اتساع نطاق المعارف البشرية وتعقدها نتيجة لتقدم اساليب البحث العلمى . وقد عهدت هذه الدول الى الجامعات بتقديم برامج تعليمية بالتليفزيون تهدف الى القاء دروس تليفزيونية على عدد ضخم من الطلاب فى وقت واحد ، أو نقل المعلومات الجامعية الى الطلاب الذين ضاق عنهم الحرم الجامعى ، او تقديم دراسات متقدمة للمتفوقين أو تزويد الطلاب بخبرات الاساتذة الزائرين ، أو عرض برامج مبسطة عن موضوعات شديدة التعقيد فى الهندسة والطبيعة والكيمياء .

وبالرغم من ان جميع هذه الموضوعات بعيدة عن طبيعة برنامج التربية الاساسية المقترح تنفيذه الا أن النتائج التى كشف عنها التقويم العلمى لتدريسها بالتليفزيون هى التى تهمنا .

فقد أظهر التقويم العلمى النقط التالية :

١ — ان التعليم الممتاز بالتليفزيون يستثير لدى الدارسين قدرا من الرغبة فى التعليم اكبر مما تستثيره الطرق العادية .

٢ — أن التعليم بالتليفزيون يجعل الدارسين يتحملون قدرا أكبر من مسئولية التعليم .

٣ — أن الذين يتعلمون بالتليفزيون أميل الى المطالعة فى المكتبات اكثر من غيرهم .

٤ — أن مقدار ما يتعلمه الدارسون عن طريق التليفزيون يزيد — فى بعض الحالات — عما يتعلمه الدارسون فى المدارس النظامية .

٥ — ان التعليم بالتليفزيون يساعد على توفير بعض الوقت للمدرسين مما يجعلهم فى وضع أفضل يمكنهم من العناية بالحالات الفردية .

هذه النتائج — وان كانت ما زالت مبدئية ومتصلة بالتعليم فى المراحل العليا — الا انها تفيدنا هنا فى التكهن — ولو بصورة مبدئية — بالنتائج التى سوف نفوز بها من البرنامج المقترح للتربية الاساسية .

ومن الدول من يستخدم التليفزيون فى برامج التربيــــة الاساسية ــ مثل ايطاليا التى تستغل التليفزيون على نطاق واسع وخاصة فى الجنوب فى برنامج « لم يفتك القطار بعد » والواقع ان أكثر الطبقات انتفاعا بهذا البرنامج هم الفلاحون فى الارياف ــ اولئك الذين لم يستطيعوا الالتحاق بالمدرسة اما للبعد عن المدن الرئيسية واما لتعذر المواصلات .

مدى استفادتنا من الدول الاخرى :

ومما لاشك فيه اننا نستطيع ان نستفيد من هذه الدول التى سبقتنا فى هذا المضمار ولكن عند محاولتنا الاستفادة منها يجب ان نضع نصب أعيننا نقطتين اساسيتين :

١ ــ اما النقطة الاولى فهى أن نجاح التجربة فى بيئة معينة لا يستلزم بالضرورة نجاحها فى بيئة أخرى : مهما كانت البيئة المنقول اليهــا التجربة شبيهة بالبيئة التى نقلت منها . بل لابد من دراسة الاسباب والعوامل التى عملت على نجاح التجربة فى بيئتها الاصلية ، ومقارنة هذه الاسباب والعوامل بما هو سائد فى البيئة المراد نقل التجربة اليها . وهذا يستتبع غير قليل من التعديل والتكييف حتى يمكن للتجربة ان تزدهر فى البيئة الجديدة .

٢ ــ أما النقطة الثانية فهى انه لايمكن فصل الطـــــرق الفنية أو الــ Techniques عن المادة المراد علاجها . وكثيرا ما توهم المهتمون بامر من الامور ان كل ما ينقصهم هــو الطرق الفنية ، فاذا توافرت لهم (باستيرادها من الخارج مثلا) أمكنهم ــ على الفور ــ صب المــادة المراد علاجها فيها كأنما هى قالب يصب فيه الطين لانتاج طوب البناء أو يصب فيه الحديدالذائب لانتاج الاشكالالمطلوبة . والطرق الفنية ليست جامدة بالصورة التى يتصورها أصحاب هذا الرأى . كمــا انها ليست منفصلة عن المادة التى تعالجها فهى تتغير بتغير المــادة وتغير الفرض ــ بل وتغير الممارس نفسه . والواقع ان الطـــرق الفنية لم تستحدث بمعزل عن المواد المراد علاجها . بل انها تشتق سماتها الاساسية وملامحها الخاصة من طبيعة المادة أو المواد التى تعالجها ، ومن التجارب السابقة فى معالجتها ، ومن الاهـــداف المتوخاه ، ومن الجمهور المستفيد ، ومن الممارسين المستخدمين لها .

وعلى ذلك فينبغى الا نتوقع الشىء الكثير ــ بل وان نحاذر ــ من نقل التجارب بحذافيرها من الخارج أو استيراد الطرق الفنية التى صممت لمعالجة مادة او مواد تختلف فى طبيعتها أو خصائصها وبيئتها عن لغتنــا القومية ؛ خاصة وان لدينا من الخبراء والخبرة فى هذا الميدان ما يمكننا

من أن نقوم بوضع تخطيط دقيق ، ونصطنع طرقنا الفنية الخاصة بنا ، ونقوم بتنفيذ برنامجنا تنفيذا سليما وبتقويمه تقويما علميا دقيقا على ضوء الاهداف المتوخاة .

اعتبارات خاصة

١ ـ الهدف :

يجب أن يكون هدف « برنامج التربية الاساسية عن طريق التليفزيون واضحا منذ البداية :

انه ليس مكافحة امية القراءة والكتابة وحدها ، وانما هو تقديم وحدات متساندة متكاملة من المعلومات والمعارف والمهارات من شأنها ، ان تقضى على مظاهر العجز فى عدد كبير من المجالات الاجتماعية والفكرية والاقتصادية والسياسية بغية ايجاد وعى ثقافى عند المواطنين الذين فاتتهم فرص التعليم النظامى ، وتمكينهم من ان يكتشفوا قدراتهم الخاصة بحيث يدبرون شئون انفسهم ويسهمون فى حياة بيئتهم العامة ويستمتعون بالادب والفن وبانتصارات الحضارة بصفة عامة .

٢ ـ الجمهور المستفيد :

ومعنى هذا ان الجمهور المستفيد ـ من الذكور والاناث ـ ستتراوح أعمارهم من الثامنة الى الاربعين وما حولها ـ وهى مجموعة تنتظمهامراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة والبلوغ وكل مرحلة من هذه المراحل تختلف عن سابقتها ولاحقتها اختلافا ملحوظا من حيث مطالب النمو وانماط السلوك الاجتماعى والمشكلات السيكولوجية والمهنية والاهتمامات التى تروق لها ، واوقات الفراغ المتاحة لها .

واذا كان البرنامج الناجح دائما هو الذى يسير بخطوة « الشخص المتوسط » فان مثل هذا الشخص فى هذا الجمهور المستفيد يقع فى فترة المراهقة . ولذلك فان البرنامج المقترح يحسن ان يتخذ هذه الفترة أساسا له دون اغفال بطبيعة الحال لخصائص واهتمامات المراحل الاخرى .

٣ ـ اعداد المادة :

ان طبيعة هذا البرنامج وطبيعة الجمهور غير المحدود المستفيد منه تجعله يختلف عن البرامج التعليمية الاخرى المنفذة فى برامج محو الامية او مدارس الشعب . وبالرغم من انه يمكن الاستفادة من كل الكتب والمواد

الصالحة المستخدمة فى برامج محو الامية الا انها لن تكون هى الاساس الذى يقوم عليه مثل هذا البرنامج .

ويبدو لنا - مبدئيا - أن افضل طريقة لتقديم المجموعة المتساندة المتكاملة من المعلومات والمهارات والمعارف التى تناسب الجمهور المستفيد هى « طريقة الوحدات » التى تدور حول موضوع واحد وتتشعب منه المعلومات والمهارات والمعارف ، مع العناية فى كل درس بالكتابة والقراءة والحساب بحيث لا تبدو انها مقصودة لذاتها وانما تبدو عرضيةوضرورية لاستكمال العمل .

٤ - تخطيط الدرس التليفزيونى :

يحتاج الدرس التليفزيونى - بالاضافة الى بطاقات الوحدة الثقافية الى :

١ - مدرس يقوم بالتدريس فى التليفزيون مستغلا كل التسهيلات الفنية والامكانيات الهائلة التى تتوفر للتليفزيون .

٢ - مراكز مشاهدة - وهى فصول دراسية عادية تزود بجهاز استقبال تليفزيونى ذى شاشة تكفى المشاهدين « وهم فى المتوسط ٣٠دارسا ودارسة » .

٣ - مدرسين بعدد هذه الفصول . ويشترط فى مثل هؤلاء ان يكونوا ممن سبقت لهم تجربة طيبة فى ميدان محو الامية - او من خريجى مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان .

ويجرى الدرس على النحو التالى :

١ - يسجل المدرس الغياب والحضور بالطريقة العادية .
٢ - يوزع على كل دارس البطاقة المطبوعة الخاصة بالدرس وسوف تشتمل البطاقة على مادة الدرس مع وسائل الايضاح والرسوم المناسبة ، كما تشتمل فى أسفلها « او فى ظهرها » على مساحة مخصصة للتمرينات .

٣ - يستمر العرض التليفزيونى لمدة ٢٠ دقيقة فى المتوسط وفى اثناء العرض يوجه المدرس المصاحب نظر الدارسين الى بعض النقط الهامة أثناء العرض أو التفكير فى الاسئلة التى سوف يوجهها الى الدارسين بعد الانتهاء .

٤ - بعد انتهاء العرض ينقسم الدارسون الى مجوعات (فى حدود ٣٠

دارسا ودارسة) هـــذا اذا كان الدارسون يشاهـدون الدرس التليفزيونى فى أحدى القاعات .

٥ ــ يستغل المدرس المدة الباقية من الدرس فى :

ــ تدريب أكبر عدد ممكن من الدارسين على النطق والكتابة (على السبورة او الالواح الاردوازية أو الكراسات الخارجية) .

ــ بعد الاطمئنان الكافى الى النتائج يطلب اليهم ان يقوموا بكتابة التمرينات فى المكان المخصص لها من البطاقة .

ــ قد تتطلب طبيعة بعض الدروس ان يناقشـــهم فيما استفادوه وان يزودهم ببعض المعلومات الاضافية (وهذا سوف يحدث فى الدروس المتقدمة نوعا ما) .

ــ يقوم كل مدرس أو مدرسة بتصحيح البطاقات الخاصة بمجموعتـه قبل اذاعة الدرس التالى .

ــ يسجل كل مدرس او مدرسة ما يعن له من الملاحظات التى يراها مفيدة فى ضبط البرنامج طبقا للمستويات والاحتياجات المحلية والعامة .

وسوف يكون هناك متابعون للبرنامج من ربات البيوت وغيرهن ممن لاتساعدهم اوقاتهم ولا مسئولياتهم على الانخـــراط فى سلك الدارسين المنتظمين فى هذه الفصول . ومثـــل هؤلاء يحسن بهم ــ او بهن ــ ان يستعينوا بالكبار المثقفين فى أسرهم ليقوموا لهم بدور المدرس المصاحب .

٥ ــ عدد مرات اذاعة البرنامج :

من الوجهة التربوية يحسن الا تتباعدالدروس بحيث ينسى الدارسون (وهم فى العادة من الكبار المشتغلين بأعمالهم) والا تتقارب بحيث يشعرون بالارهاق من كثرة الجلوس والرؤية واتمام الواجبات .

ولذلك يستحسن أن تكون ثلاث مرات فى الاسبوع بين يوم واخر : كأن تكون أيام السبت والاثنين والاربعاء ومعنى ذلك آن مجموع الارسال التليفزيونى فى الاسبوع لن يزيد على ٦٠ دقيقة فى المتوسط .

٦ ــ فترة التجربة :

لابد لهذا البرنامج أن يمر بفترة تجربة يقتصر فيها الارسال على القناة رقم ٩ لمدينة القاهرة .

ا ــ يعد من ١٠ ــ ١٥ مركزا للمشاهدة والدراسة فى أحياء مختلفة من القاهرة والجيزة .

٢ ـ تشن حملة اعلاميــة بغية تسجيل من ٣٠٠ ـ ٥٠٠ من الذين لم يسبق لهم الانتظام فى أى فصل دراسى فى فصول مكافحة الاميــة أو مدارس الشعب أو غيرها .

٣ ـ يتم اختيار ١٠ ـ ١٥ مدرسا حسبما سبق بيانه ليصاحبوا الدارسين فى مراكز المشاهدة .

٤ ـ يتم تدريس وحدة ثقافية واحدة على حلقات حسبما سبق بيانه (وقد تتم فى ثلاثة شهور) .

٥ ـ تقوم لجنة فنية بتقويم نجاح البرنامج بالوسائل العلمية المناسبة .

وتعتبر فترة التجربة ناجحة اذا هى حققت الآتى :

١ ـ اذا جعلت الدارسين يحصلون فعلا على قدر مناسب من مهــارة القراءة والكتابة والحساب .

٢ ـ اذا خرجوا بحصيلة ثقافية طيبة .

٣ ـ اذا انعدمت نسبة التخلف عن حضور الحلقات .

٤ ـ اذا حققت اذاعتها مرة اخرى نفس النتائج السابقة .

٧ـ اللجنة الفنية :

فى المرحلة التجريبية الاولى لهذا المشروع لابد من تعاون هيئــــة التليفزيون مراقبة البرامج التعليمية ـ مع محافظة القاهرة وادرة التربية الاساسية بوزارة التربية والتعليم والمركز الدولى لتنمية المجتمع العربى بسرس الليان .

فمراقبة البرامج التعليمية بالتليفزيون ستقدم التسهيلات الفنيــــة المتعلقة باخراج الدروس واذاعتها وتسجيلها .

ومحافظة القاهرة ستقدم المعونة بشأن اعداد « مراكز المشاهــدة » المطلوبة لفترة التجربة وتجهيزها باجهزة الاستقبال التليفزيونى .

وادارة التربية الاساسية ستقدم المعونة الفنية فى اعداد مادة الدروس وترشيح المدرسين اللازمين لمراكز المشاهدة ، والتأكد من حسن نظام سير الدروس بمراكز المشاهدة .

والمركز الدولى لتنمية المجتمع العربى يقدم المعونة الفنية فى اعــداد مادة الدروس وخاصة من زاوية المعلومات والمهارات . وربما امكنه الاسهام فى ترشيح بعض الخريجين كمدرسين فى مراكز المشاهدة .

٨ ــ اللجنة العليا :

فاذا نجح البرنامج فى مرحلته التجريبية ، واريد اذاعته على الجمهورية ليمكن الاستفادة منه على اوسع نطاق حسن أن تؤلف لجنة عليا تضم ممثلين عن المحافظات والنقابات وممثلى الهيئات المستفيدة من البرنامج .

٩ ــ تمويل المشروع :

ينقسم تمويل المشروع الى قسمين :

١ ــ تمويل البرنامج المركزى فى التليفزيون طبقا للحالات المماثلة كما يتضمن تمويل الفصل الدراسى وتزويده بالمعدات .

٢ ــ تمويل « مراكز المشاهدة » فى سائر مناطق الجمهورية وهذا مما يجب أن تقوم به مجالس المحافظات وغيرها من هيئات الادارة المحلية المسئولة (بما فى ذلك مكافآت المدرسين المصاحبين للدارسين) .

١٠ ــ تقويم المشروع :

تعرضنا فى نقطة سابقة الى تقويم البرنامج فى مرحلته التجريبية بغية احكام بنائه ولكن ليس هذا تقويما لنتائج البرنامج . والواقع ان المدرسين المديدين الذين سيتعاونون فى تنفيذ هذا البرنامج القومى فى مناطقهم سيكونون فى موقف تربوى يمكنهم من ان يقوموا بعملية التقويم كلما طلب اليهم المشرفون على الدروس التليفزيونية ذلك عن طريق :

(ا) الاجابة على الاستفتاءات والاستبيانات .

(ب) ارسال خطابات خاصة تتضمن ملاحظاتهم الموضوعية .

(جـ) اجراء اختبارات تحريرية وشفهية لمجموعاتهم كلما طلب اليهم ذلك .

(د) ولا شك أن تقويم البرنامج الكلى الدال على نجاحه وتحقيقه لهدف منه يجب أن يتم فى نهاية المدة التى تقررها اللجنة الفنية على صورة اختبار يتضمن النقط التالية (بعضها أو كلها) .

(ا) القراءة الجهرية السليمة المنطلقة للجريدة اليومية والمجلات والكتب المبسطة .

(ب) القراءة الصامتة لقطعة او قطع مختارة وكتابة تلخيص لافكارها الرئيسية .

(جـ) كتابة رسالة اخوانية ورسالة تجارية او طلب توظف وما الى ذلك .

(د) ملء البيانات الشخصية فى استمارات البطاقة العائلية او غيرها مما تتطلبه الحياة الاجتماعية او السياسية .
(هـ) الاستماع الى قصة او خطبة ومحاولة اعادة سردها .
(و) مشاهدة فيلم سينمائى قصير وعرضه وتحليله ونقده .
(ز) القاء خطبة بسيطة عن موضوع معين .
(ح) وضع ميزانية شهرية للمنزل فى حدود الدخل .
(ط) مراجعة فواتير المشتريات والنور والمياه وخلافه .
(ى) محاولة مساعدة الابناء فى دروسهم وواجباتهم المنزلية .
(ك) مدى قدرته على القيام بدور المدرس للمساعدة على محو امية غيره من ابناء القرية أو الحى .

ويعتبر ناجحا كل من نجح فى أداء كل هذه المهارات . فاذا بلغت نسبة النجاح فى صفوف الدارسين فى المحافظات ٧٠ ٪ أمكن ان يعتبر البرنامج ناجحا وانه حقق هدفه بصورة مرضية .

ويمكن تزويد الناجحين بما يثبت نجاحهم . كما يمكن للذين لم يبلغوا مستوى النجاح أن يتابعوا الدورة التالية من البرنامج .

ويجمل بالسلطات المسئولة فى المحافظات ان ترصد بعض الجوائز المالية والادبية (التى قد تأخذ صـــور منح او زيارات او اعفاءات من بعض الرسوم) .

(ا) للمتفوقين فى هذا البرنامج .
(ب) للمدرسين المجدين والمؤمنين برسالة البرنامج .
(جـ) لكل من أعد مركزا اضافيا للمشاهدة (فى الدوار أو النادى او المنزل) .

* * *

آراء بشأن التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة فى ضوء دراسة ميدانية للتخطيط ونظم التعليم بالاتحاد السوفييتى

الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
مدير التخطيط ـ وزارة التعليم العالى

مقدمـــة

شرفنى المجلس الاعلى للعلوم بالاشتراك مع وزارة التربيـــة والتعليم المركزية وذلك فى شهر مايو سنة ١٩٦١ بترشيحى واختيارى عضوا فى بعثة الافراد العلميين فئة (جـ) للسفر للاتحاد السوفييتى وكانت مهمتى الاطلاع والدراسة والبحث فى نظم التربية والتعليم وعمليـــات التخطيط القريب والبعيد المدى للتعليم فى اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفييتية

وقد مكثت فى هذه البلاد اكثر من ١٣ شهرا فى المدة ما بين ١٣/١٠/١٩٦١ حتى ١٩٦٢/١١/١٧ ، وقد تجولت فى انحاء مختلفة من البـــلاد وسافرت ما يقرب من ستة آلاف كيلو متر واطلعت اطلاعا ميدانيـــا على المدارس والمعاهد والكليات والاكاديميات ونشاط المنظمات التعليميـــة والثقافية وقصور الرواد الصغار والشباب وبيوت وقصور الثقافة ، كما أمكننى العمل فى المجلس الاقتصادى للدولة ومجلس تخطيط الدولة التابعين لمجلس وزراء الاتحاد السوفييتى واطلعت على عمليات التخطيط للمستقبل وفيما يلى بيان بالجهات التى قمت بزيارتها والعمل فيها :ــ

(ا) اكاديميات العلوم التربوية .
(ب) معاهد اعداد المعلمين ، ونظريات وتاريخ التربية ، وعـــلم النفس ، والمدارس التجريبية الملحقة بهذه المعاهد .
(جـ) معاهد التعليم العام والفنى والمدارس الملحقة بها .
(د) معاهد ما قبل التعليم العام (حضانة ورياض اطفال) والمـــدارس بها .
(هـ) معاهد واقسام ومؤسسات ومصانع التجهيزات والابنية التعليميـــة والادارات المدرسية واجهزة المعامل المدرسية والوسائل التعليمية والكتب المدرسية .
(و) وزارات التعليم العالى والتربية والتعليم والثقافة مركزية أو اقليمية .

(ز) بيوت وقصور الثقافة للصغار والشباب والكبار .
(ح) ما يقرب من ۲۰۰ مدرسة ومعهد وكلية ومصنع ومزرعة ومؤسسة .
(ط) المجلس الاقتصادى للدولة ومجلس تخطيط الدولة .

وقد كانت خطة العمل الموضوعة تقضى بان أمضى الاشهر الثلاثة الاولى من مهمتى العلمية فى تعلم اللغة الروسية ولكننى فضلت استغلال كل الوقت فى الملاحظة والدراسة والبحث الميدانى والعمل بعد ان امكن الاتفاق مع عميد معهد اللغات الاجنبية بموسكو (كلية المترجمين) على امدادى بمترجمين متطوعين كل الوقت طوال اقامتى فى الاتحاد السوفيتى للترجمة من اللغة الانجليزية الى اللغة الروسية والعكس ، وقد تمكنت فى خلال اقامتى ودون ضياع الاشهر الثلاثة الاولى من مهمتى أن أعرف القدر الضرورى من اللغة الروسية .

ولا بد لى من القول باننى لم اجد صعوبة تذكر فى الحصول على المعلومات التى ارغب فيها طوال زياراتى ودراساتى وعملى بالجهات التى مكثت بها ، وقد حضرت عدة مؤتمرات تعليمية وقابلت ما يزيد على ٥٠٠ شخص من المسئولين كما قمت بزيارات ميدانية متعددة وقام المسئولون بتقديم كل التسهيلات الممكنة ، الا اننى قد تلمست فى بعض الزيارات بعض المبالغة والتحمس والدعاية فى عرض الامور مما اضطرنى الى السؤال عن الامور موضع الشك عدة مرات لاناس مختلفين ومُقارنة ما يقال لى بما الاحظه فعلا ، وقد رايت انه من الافضل الاختلاط بالشعب السوفييتى نفسه بمختلف فئاته بجانب اتصالاتى الرسمية وقد كان ذلك من العوامل الهامة التى عاونت فى اقدارى على التعرف على الحقائق كاملة .

وقد رايت أن أقصر هذا التقرير على تقديم آراء ومقترحات اصلاحية أو علاجية Prescriptive عملية محددة يمكن ان تصلح اساسا للدراسة والافادة منها فى جمهوريتنا العربية المتحدة بناء على ما لمسته وشاهدته فى جمهوريات الاتحاد السوفييتى اما الدراسة الوصفية Descriptive والدراسة التحليلية Analertical بتفاصيلها الدقيقة فمكانها تقرير ضخم او ربما ان سمح الوقت بمشيئة الله فمكانها كتاب مستقل يمكن الاطمئنان اليه من الوجهة العلمية الموضوعية ويصف جميع مشاهداتى كاملة ويسد الفراغ للقراء والمربين بالجمهورية العربية المتحدة خاصة والدول العربية عامة فى هذا الميدان ، ومن التوفيق أننى سجلت يوما بيوم كل ما شاهدته وتركت جانبا كل ما صدر من مطبوعات عن الجهات السوفييتية حتى اصل الى كل الحقائق بنفسى .

ويشمل هذا التقرير مقترحات محددة تتعلق بما يأتى :

أولا : التخطيط التربوى والتعليمى .

ثانيا : الأبنية التعليمية .

ثالثا : دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال .

رابعا : مدارس التعليم العام .

خامسا : مدارس التعليم الفنى .

سادسا : كلية التربية ، وكليات ودور المعلمين والمعلمات ، والأقسام والأدارات والمراكز والمجالس المهتمة بالبحوث التربوية والنفسية وطرق التدريس .

سابعا : الكليات والمعاهد العليا الفنية .

ثامنا : التربية الاساسية ومحو الامية .

تاسعا : التبادل الثقافى وبيوت وقصور الثقافة .

وعلى الله قصد السبيل .

أولا : التخطيط التربوى والتعليمى

يسير مجتمع أتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية فى جميع قطاعات الدولة من انتاج او خدمات على اساس من التوجيه الشامل بقصد سد الاحتياجات الاقتصادية والثقافية لشعوب الاتحاد السوفيتى ويتبلور توجيه المجتمع الشامل فى خطط موضوعة تسمى خطط السنوات السبع ، ومن الواضح انه فى اغلب الاحيان يتم تنفيذ خطة السنوات السبع الموضوعة قبل موعدها المحدد وذلك بفضل التعبئة العامة لجميع القوى المادية والبشرية وتعبئة الشعور الوطنى والايمان الاشتراكى ولاثبات تفوق النظام الاشتراكى على النظام الرأسمالى وضرورة اللحاق والتفوق على أرقى الدول الرأسمالية ، وقد نجح الاتحاد السوفييتى فى الوصول الى تقدم مذهل ومنجزات مرموقة فيما لا يزيد على ٤٥ عاما فى مختلف النواحى التكنولوجية والصناعات الثقيلة وغزو الفضاء ، الا ان هذا التقدم كان ولا يزال على حساب تضحية اجيال كاملة فى سبيل المستقبل المنشود وقد دفعت ولا تزال تدفع شعوب الاتحاد السوفييتى من جهودها المضنية ومن سعادتها ورفاهيتها الشخصية ومن حرياتها الفردية ومن حرمانها من بعض السلع الاستهلاكية الهامة ، دفعت ولا تزال تدفع الكثير للوصول الى الاهداف الموضوعة .

ويستند التقدم السريع فى الاتحاد السوفييتى على دعامات متينة من نظم التربية والتعليم والثقافة التى تشمل شبكة واسعة من المدارس

والمعاهد والكليات والمدارس المسائية ومدارس تحسين المؤهلات والمنظمات التعليمية والثقافية ، وكان ولا يزال الفرض من التربية والتعليم والثقافة فى الاتحاد السوفييتى اقامة قاعدة الاشتراكية المادية وتربية الانسان الجديد .

وتوجد أجهزة متعددة على الصعيد المركزى والاقليمى والمحلى تقوم بعمليات التخطيط ويشترك فى عمليات التخطيط التربوى والتعليمى للحاضر وللمستقبل القريب والبعيد المجلس الاقتصادى للدولة (مركزى) ومجلس تخطيط الدولة (مركزى واقليمى) ، ومجلس الوزراء (مركزى واقليمى) ، واكاديميات العلوم التربوية والمعاهد والكليات والجامعات المعنية كما توجد عدة ادارات واقسام للتخطيط والتمويل فى كل وزارة مركزية واقليمية ، كما يسند عمليات التخطيط التربوى والتعليمى جهاز دقيق يقدم تباعا الاحصاءات العلمية الموثوق بها .

ومن خلال ملاحظاتى ومناقشاتى للمسئولين فى معظم منظمات التخطيط التربوى والتعليمى المركزية والاقليمية اقترح ما يأتى :

بدء التخطيط التعليمى من القاعدة :

● ضرورة الاعتراف بمبدأ هام وهو انه يحسن ان تبدأ عمليات التخطيط عامة والتخطيط التعليمى خاصة ، سواء ما كان منها يشمل الخطة الحاضرة أو ما يشمل التخطيط القريب المدى او / البعيد المدى ـ يحسن ان تبدأ من القاعدة ولا تقتصر فقط على تخطيط يصدر من القمة حتى يكون التخطيط واقعيا ميدانيا .

التخطيط فى اطار الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المحددة :

● الحاجة ماسة الى تقدير معدل الزيادة فى الدخل وفى عدد السكان والتركيب السكانى وفى الانتاجية وفى العمالة حتى يتمشى النظام التعليمى مع الاسس المادية والبشرية القائمة ويستلزم ذلك أيضا دراسة القوى العاملة اللازمة لمختلف قطاعات الجمهورية العربية المتحدة فى السنوات العشرين القادمة .

● نحن فى مسيس الحاجة الى وضع هيكل وظائفى للدولة او مايسمى احيانا بالسلم الوظائفى الذى يشمل مثلا فئات المديرين وفئات الفنيين وفئات الملاحظين وفئات العمال المهرة وفئات العمال غير المهرة ، بحيث تتضمن كل فئة مجموعة من الوظائف تعمل بمختلف قطاعات الانتاج أو

الخدمات ، وبحيث يشترط فى كل فئة مستوى تعليمى موحد أو متكافىء مع المرونة فى مواجهة التغيرات المنتظرة فى النمط الوظائفى .

● ضرورة تحديد الاعداد المطلوبة من الطلاب والخريجين فى مختلف مراحل التعليم وانواعه فى الحاضر والمدى القريب والبعيد وما يلزم لمواجهة النمو الحتمى أو التوسع أو الحذف والاضافة فى الخدمات التعليمية .

الحاجة الى تحديد تكلفة كل وحدة تعليمية :

تحديد التكلفة اللازمة لكل وحدة من وحدات الخدمات التعليمية فى مختلف مراحل التعليم وانواعه على اساس تقديرات علمية .

● ويلزم بحث السلم التعليمى بمختلف مراحله وانواعه على اسس من تقريب الفوارق والمساواة والديمقراطية والمجانية الشاملة للخدمات التعليمية .

● يلزم فى تخطيطنا للعملية التربوية والتعليمية فى مختلف مراحل التعليم وانواعه :

(ا) مقابلة مشكلات واحتياجات وتطلعات مجتمعنا اى ربط التعليم بعجلة الانتاج القومى وخطط المستقبل « مشروعات السنوات الخمس او العشر » .

(ب) مقابلة مشكلات واحتياجات واهتمامات وميول وانشطة وقدرات التلاميذ والطلاب أى الاهتمام بالانسان الفرد والعمل المستقل .

(جـ) مقابلة مطالب التراث الثقافى والحضارى والقدر المناسب من المواطنة الصالحة المستمد من تاريخنا وتقاليدنا .

ضرورة التوعية الشعبية :

● من الضرورى تعبئة مصادر القوى فى مجتمعنا وتوعية الشعب بالنسبة للقوى الاجتماعية التى تؤثر بفعالية فى مجتمعنا ومنها قوة الاشتراكية والديمقراطية والتعاونيات والوحدة والقيم الروحية والوطنية وتاريخ انتصاراتنا قديما وحديثا وقيمة الانسان الفرد ، وان قوة المجتمع فى قوة أفراده . . الخ ـ كل هذه القوى كفيلة ـ لو أحسن استغلالها ـ بدفع مجتمعنا الى آفاق وتطلعات أفضل .

الصلة الوثيقة بين التخطيط والتنفيذ والمتابعة :

● يحسن أن يكـــون المخطط التعليمي Educational Planner على صلة دائمة بالمنفذ التعليمي Educational Executioner، وان لايغفل المنفذ انه مقوم ومتابع Evaluater لما يقوم بعمله فى الميدان ، وان لا يفقد المخطط صلته بالميدان وان يحذر المنفذ الذى يتابع العملية التعليميـــة التقارير الدورية عن العمل ولهذا ننصح بوجود تخطيط مركزى وتقويم مركزى الى جانب التخطيط المحلى والتنفيذ المحلى والتقويم المحلى .

الحاجة الى الخصائيين فى التخطيط :

● يحسن ايفاد بعثات عملية فى التمرين على عمليات التخطيط عامـــة والتخطيط التعليمى القريب والبعيد المدى خاصة الى الاتحادالسوفييتى.

ثانيا — الابنية التعليمية

توجد بالاتحاد السوفييتى حركة سريعة وشاملة لكل جمهـــوريات الأتحاد تتناول اقامة المبانى عامة والمبانى الثقافية والتعليمية والمدرسـية خاصة ، وتقوم مصانع اعمال البناء بعمل المبانى الجاهـــزة ، ويتم تركيب اجزاء المبانى فى المواقع المخصصة لها ، وقد نجح الاتحاد السوفييتى فى اسكان ربع سكانه أى ما يزيد على ٥٠ خمسين مليونا فى منازل جـــديدة فى خلال الخمسة عشرة عاما الاخيرة ، كما نجح الاتحاد السوفييتى فى اقامة ما يزيد على ١٥٠ الفا من المدارس والمعاهد الجديدة ، وتسير حركة المبانى عامة والمبانى التعليمية خاصة بسرعة لا تصدق وذلك بفضل تركيز الجهد والاقتصاد فى الوقت والمال الناتج عن تجهيز المبانى بالمصانع اولا وقد كان من بواعث دهشتى أن أمر على مكان معين فأجده أرضا فضاء فاذا مررت بنفس المكان بعد ثلاثة اشهر اجده بناء شامخا ، ومن خـــلال مناقشاتى وزياراتى لمواقع الابنية التعليمية ومعهد ابحاث البنـاء واقسام الابنية المدرسية ومصانع البناء يمكن التوصية بما يأتى حلا لمشكلة الابنيةالتعليمية عندنا :

● يؤخذ فى الاعتبار عند انشاء الابنية التعليمية والمدرسية والثقافية اختلاف بيئات الجمهورية ومدى وفرة الخامات المحلية والحالة الأقتصادية لكل محافظة والحركة السكانية واختلاف الكثافـة السكانية والتنبؤات الاحصائية الخاصة باعداد التلاميذ والطلبة المنتظر قبولهم او تخرجهم والتوسعات فى المستقبل .

● ضرورة الاخذ بمبدأ استخدام المبانى الجاهزة التى توفر الجهد

والوقت والمال والقوى البشرية اذ ان مختلف أجزاء المبانى المدرسية تعمل فى مصانع البناء ، وتكون عملية البناء فى الموقع قاصرة على تجميع وتركيب تلك الاجزاء الجاهزة المصنوعة سابقا وتصنع أجزاء المبانى من الخرسانة المسلحة وبهذه الطريقة تتم أضخم الابنية فى خلال اربعة شهور فقط ، وليس من الضرورى ان يكون تركيب « الخلطة » عندنا مماثل لما هـو بالاتحاد السوفييتى وانما يتم التجريب على الخامات المحلية والوصول الى « التوليفة » الملائمة ، وقد أخذت المملكة المتحدة بهذا النظام نقلا عن الاتحاد السوفييتى لمواجهة أزمة المساكن .

● تكوين مؤسسة مستقلة للابنية المدرسية والتعليمية والثقافية فقط وتعتمد فى تنفيـذ مشروعاتها على شركات القطاع العام أو الخاص وتكون مهمتها تخطيط وتنفيذ ومتابعة مشروعات الابنية التعليمية ويكون بمجلس ادارة المؤسسة ممثلين من الوزارات ذات العلاقة بجانب وزارات التربية والتعليم العالى والثقافة والارشاد القومى وهى وزارات الصحة والتخطيط والاسكان والادارة المحلية ، وتعمل المؤسسة بالتعاون مع المحافظات والمناطق التعليمية ويقوم مهندسو المؤسسة بمتابعة اتمام الأبنية المطلوب انجازها فى المواعيد المحددة عن طريق الزيارات والتفتيش الميدانى وتقوم المؤسسة بعمل خطة محددة للعمل طبقا لبرنامج زمنى على مدى السنوات العشرين القادمة .

● انشاء مصنع أو أكثر من مصانع الابنية الجاهزة فى كل محافظة وقد أبدى المسئولون فى الجهات التى قمت بزيارتها فى الاتحاد السوفيتى استعدادا طيبا للتعاون فى مثل هذا المشروع اذا تم الاتفاق عليه بصورة رسمية .

● تصدر مؤسسة الأبنية التعليمية المقترحة « كتالوجات » تشمل مختلف انماط الابنية المدرسية والتعليمية والثقافية طبقا لمختلف البيئات ولمقابلة مختلف مراحل التعليم وانواعه وتكون منوعة حتى يسهل الاختيار من بينها بما يناسب كل بيئة وكل مرحلة تعليميـة وكل نوع من انواع التعليم .

● انشاء معهد للابنية التعليمية يلحق بمؤسسة الابنية التعليمية المقترحة ، وتكون مهمته اجراء البحوث الخاصة بتخطيط المبانى المدرسية والتعليمية والثقافية ، والتجريب على مختلف خامات البناء ، وتشجيع استخدام خامات البيئة المحلية ، وعمل الدراسات المقارنة للتكلفة الاقتصادية للابنية ودراسة امكانيات تخفيض التكلفة ، وضمان توافر الشروط الصحية والتربوية فى الابنية التعليمية ، كما تكون مهمة المعهد أيضا تدريب فئة من المخططين والمنفذين والمتابعين للابنيـة التعليمية

ويستفاد من نتائج معهد ابحاث البناء كنقطة بداية فى هذا المعهد الجديد المقترح .

ثالثا - دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال

توجد حركة نمو ملحوظة لدور الحضانة ومدارس رياض الاطفال فى جمهوريات السوفييتى وقد قمت بزيارات عديدة لتلك الدور والمدارس ولاحظت أن حركة انتشار هذه الدور والمدارس تتمشى جنبا الى جنب مع التطور الصناعى السريع الذى تأخذ به الدولة ، ويعتبر هذا النوع من التعليم اختياريا وبمصروفات تتدرج فى قيمتها وفقا للدخل عائلة الطفل ، ونحن فى الجمهورية العربية المتحدة الآن فى غمار نهضة صناعية شاملة مما يقتضى التفكير فى فتح ونشر دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال لا كأماكن لابناء الطبقة المرفهة فحسب وانما لابناء الطبقات الكادحة العاملة وكضرورة اجتماعية يقتضيها تطورنا الاجتماعى اذ ان هذه الدور والمدارس تعفى العائلات العاملة من تحمل العبء الكامل فى تربية الأطفال كما تتيح الفرصة للاباء والامهات من الطبقة العاملة لقضاء وقت الفراغ فى تثقيف انفسهم وتمتاز هذه الدور وتلك المدارس ايضا بانها تتيح الفرصة لممارسة العلاقات الاجتماعية الصالحة مبكرا بين الاطفال ، وهذا يوحى باقتراح ما يأتى :

● ضرورة التفكير فى ارسال بعثات علمية عملية للتخصص فى مرحلة الحضانة ورياض الاطفال والاطلاع على احدث التطورات العلمية فى هذا الميدان فى الاتحاد السوفييتى .

● اعتبار مرحلتى الحضانة ورياض الاطفال مرحلة واحدة تقبل الاطفال ما بين سن سنة الى ست سنوات « تقبل بيوت الحضانة الاطفال من سنة ستة اشهر حتى سن ثلاث سنوات ، وتقبل مدارس رياض‌الاطفال الاطفال من سن ثلاث سنوات حتى سن سبع سنوات لان التلميذ الذى يلتحق بالصف الاول الابتدائى فى الاتحاد السوفييتى يكون سنه سبع سنوات » وقد أخذ بمبدأ ضم الحضانة الى رياض الاطفال فى الاتحاد السوفييتى وجعل التعليم فى مبنى واحد يقسم فيه الاطفال الى مجموعات حسب اختلاف اعمارهم وذلك لاعتبارات تعليمية واقتصادية .

● فتح دور للحضانة ومدارس لرياض الاطفال تلحق بالمصانع والشركات والمزارع وتستوعب ابناء الموظفين والعمال الذين يعملون فى هذه المصانع والشركات والمزارع ، مع الزامها قانونا بفتح هذه الدور والمدارس ، وتكون مهمة وزارة التربية والتعليم قاصرة على امداد المصانع والشركات والمزارع بالاثاث والتجهيزات والبرامج والمعلمات اللازمة لهذه الدور والمدارس .

● جعل هيئات التدريس فى بيوت الحضانة ومدارس رياض الاطفال قاصرة على العنصر النسائى للاهمية السيكولوجية التى يعلقها الاطفال فى هذه السن على رعاية الام حتى تكون المعلمة بديلا صالحا للام وحتى يكون الجو التربوى فى بيوت الحضانة ومدارس رياض الأطفال مماثلا للجو المنزلى .

● اعداد المعلمات للتدريس فى بيوت الحضانة ورياض الاطفال من بين التلميذات الحاصلات على الشهادة الاعدادية العامة أو الاعدادية الفنية مع اعدادهن مدة اربع سنوات على الاقل فى مدرسة لاعداد معلمات خصصت لهذه المرحلة .

● ضرورة النظر فى تطبيق تجربة تدريس لغة أجنبية للاطفال فى سن الرابعة أو الخامسة « نجحت هذه التجربة فى مدارس رياض الاطفال بالاتحاد السوفييتى » .

رابعا – مدارس التعليم العام

تعتبر مدارس التعليم العام (ابتدائى واعدادى وثانوى) بالاتحاد السوفييتى وهى التى تغطى سن التلاميذ والتلميذات من ٧ سنوات الى ١٨ سنة من الصف الاول الى الصف الحادى عشر ليست بالمدارس الاكاديمية بالمعنى المفهوم وانما تجمع هذه المدارس بين الدراسة العامة النظرية اللازمة للمواطنة والدراسة المهنية الفنية .

وفى هذه المدارس يتعلم التلاميذ اساسيات الثقافة وقدرا معقولا من المواطنة ويعد أيضا لمهنة يمكن بشىء من التدريب فى أثناء سنوات الدراسة بالمدرسة وبعد التخرج – أى اثناء العمل – ان يتقن المهنة الملائمة ، وتعد هذه الدراسة فى نفس الوقت التلاميذ والتلميذات للالتحاق بالجامعة والمعاهد العليا ، ويعتبر خريجو المدارس الفنية البحتة على قدم المساواة وتكافؤ فى الفرصة عند التقدم للالتحاق بالجامعة والمعاهد العليا مع خريجى المدرسة الثانوية العامة هذه ، وقد وجد علماء التربية بالاتحاد السوفييتى ان الضرورة تقضى بتطوير مدارس التعليم العام وذلك نظرا لان الغالبية الساحقة من الخريجين تنزل ميدان الحياة بعد ١١ سنة من الدراسة (منها ٨ سنوات اجبارية) وبهذا يلزم اعداد خريج المدرسة الثانوية الكاملة العامة لمواجهة الحياة والعمل بمهنة ما ليساهم بصورة جدية فى زيادة الانتاج القومى فى الزراعة والصناعة ونحن نواجه نفس هذه المشكلة اذ ان ابواب الجامعات والمعاهد العليا لايمكن حاضرا أو مستقبلا ان تستوعب الا نسبة من خريجى المدارس الثانوية العامة بينما تنزل الغالبية الساحقة من الخريجين الى ميدان الحياة العملية ولهذا لابد وان تعد المدرسة الثانوية العامة للحياة وللاستمرار فى الدراسة فى

الجامعات والمعاهد العليا بعد التخرج مباشرة أو بعد قضاء فترة فى مهنة ما ، وتسمح قوانين التعليم فى الاتحاد السوفييتى بأن يعمل خريجو المدرسة الثانوية العامة فى ميدان الحياة بضع سنوات فاذا شاء بعد ذلك ان يلتحق بالجامعات والمعاهد العليا فى دراسة نظامية فيمكنه ذلك واحيانا قد يفضل على غيره نتيجة لازدياد نضجه ودرجة صقله بتقدم سنة وبالخبرات التى تسلح بها أثناء عمله والفيصل الوحيد فى القبول هـــو الاختبارات التى تجرى للقبول فى الجامعات والمعاهد العليا .

ويصب خريجو المدرسة الثانوية العامة غير الكاملة التى تشـــمل ٨ سنوات اجبارية من الدراسة (من الصف الاول الى الصف الثامن اى من سن ٧ سنوات الى سن ١٥ سنة) فى اربع انواع من التعليم وهى :

أ ـ المدرسة الثانوية العامة الكاملة ومدتها (٣ سنوات)

ب ـ المدرسة الثانوية الفنية ومدتها (٤ سنوات)

جـ ـ المدرسة المهنية القصيرة المدى ومدتها (من سنة الى ٣ سنوات)

د ـ المدرسة المسائية ومدتها (٣ سنوات لمن يعملون ويريدون استكمال دراستهم فى نفس الوقت للحصول على قدر معادل لما يحصل عليه تلاميـذ المدرسة الثانوية العامة الكاملة) .

وترتبط الدراسة فى المدارس الثانوية العامة الكاملة بالاتحاد السوفييتى ارتباطا وثيقا بالحياة والانتاج كما يتدرب التلاميذ تدريبـــا عمليا جديا فى المزارع والورش والمصانع والمعامل داخل المدرسة وخارجها طبقا لبرنامج مرسوم ويعطى الطلبة درجات على أعمالهم وهم يتمرنون طوال الســنوات الثلاث الاخيرة من المدرســة الثانوية العــامة الكاملة يومين كل أســبوع ويشرف أساتذة من المدرسة ومندوبون عن المصانع والمزارع على عمل التلاميذ والتلميذات من المدارس الثانوية العامة الكاملة طول فترة تمرينهم .

وتنحو المدرسة الثانوية العامة بالاتحاد السوفييتى الناحية العلميـــة والفنون التطبيقية والتكنيكية واخر مبتكرات التقدم العلمى والصناعى اذ أنها ممثلة تمثيلا نظريا وعمليا فى مختلف المواد الدراسية كما تقابل المدرسة احتياجات خطة السنوات السبع فى الصناعة والزراعة .

وتشجع النوادى والحلقات ولجان النشاط المدرسى داخل المدرســة وخارجهـــا .

ونخلص من ذلك بالمقترحات الآتية :

وحدة التعليم العام والفنى

* ضرورة النظر فى وظيفة ونظم وبرامج وخطط التعليم الثانوى العام على نحو يكفل تطوير هذا النوع من التعليم الى تعليم نظرى وعملى واعداد شبه مهنى فى وقت واحد . وهذا يتمشى مع احدث المبادىء التربوية السليمة التى تنادى بالتعليم عن طريق العمل حتى يمكن لخريج المدرسة الثانوية العامة أن يواجه الحياة والعمل مسلحا بالخبرات والمهارات اللازمة وهذا يقتضى بالضرورة أعتبار المدرسة الثانوية العامة فى غالب الامر مرحلة منتهية فى ذاتها بجانب اعداد قلة تواصل التعليم العالى .

مد مدة الالزام

* ضرورة التفكير فى مد مدة التعليم الالزامى وقدرها فى الجمهورية العربية المتحدة ست سنوات وهى التى تغطى سن التلاميذ ما بين ست سنوات الى اثنتى عشرة سنة ـ الى أكثر من ذلك بحيث تصل فترة الالزام الى تسع سنوات تدريجيا اى ان يصبح التعليم اجباريا لجميع التلاميذ والتلميذات حتى نهاية المرحلة الاعدادية ، ويمكن الوصول الى هذا الهدف فيما بين سنة ١٩٧٠ وسنة ١٩٨٠ ـ وجدير بالذكر أن التعليم اجبارى فى الاتحاد السوفييتى لمدة السنوات الثمانية الاولى ، وسيمتد فيصبح اجباريا ليغطى مدة الاحدى عشرة سنة الاولى (أى حتى نهاية المرحلة الثانوية العامة الكاملة) فى موعد غايته عام ١٩٧٥ .

التدريب الميدانى فى المصانع والمزارع والمؤسسات لتلاميذ التعليم العام

* النظر فى تدريب تلاميذ الصف الثالث من المدارس الاعدادية العامة والصفوف الثلاثة من المدارس الثانوية العامة تدريبا اجباريا فى المصانع والمزارع والمؤسسات والمنظمات والشركات والبنوك والمستشفيات والمعامل ودور الصحافة على أن يخصص لذلك يوم واحد من كل أسبوع أو شهر كامل من العام الدراسى ويسبق ذلك الاتفاق على هذا البرنامج مع الجهات المعنية ووضع البرامج التفصيلية لهذا التدريب حتى لايصبح ضياعا للوقت ويلزم أيضا أحاطة هذا التدريب العملى بضمانات النجاح من حيث مراقبة وتقويم أعمال التلاميذ والتلميذات فى هذا العمل الميدانى بواسطة مندوبين من المدارس والهيئات التى يجرى التدريب الاسبوعى فيها وضم درجة هذا التدريب الى ما يحصلون عليه فى المواد الدراسية الاخرى ، وبذلك يمكن ربط الدراسة بالحياة وعجلة الانتاج القومى وهذا يتمشى مع احدث المبادىء التربوية السليمة التى تنادى بالتعليم للحياة .

الخدمة الاجتماعية من جانب تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية

* ضرورة قيام تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية العامة باعمـــــال اجتماعية نافعة كالخدمة الاجتماعية ومساعدة العجزة والارامل والمحالين على المعاش وجمع المواد المهملة كالاوراق ، والاخشاب والصفائح المعــدنية وزراعة حدائق المدارس وتنظيف معامل وورش المدارس ورش وتنظيف الشوارع المحيطة بالمدرسة .. الخ

الاندية العلمية للطلاب

* تكوين اندية او حلقات او لجان مركزية واقليمية فى المدارس لتخدم السنوات النهائية فى المرحلة الابتدائية وطوال سنوات المرحلتين الاعدادية والثانوية العامة تسمى اندية صغار الطبيعيين Young Naturalists وذلك لتكوين نشء مشرب بحب البيولوجيا من نبات وحيوان ويقضى تلاميـــــذ وتلميذات هذه الاندية وقت نشاطهم فى دراسة ورعاية النبات والحيــوان مما قد يؤهلهم فى مستقبل حياتهم ان يكونوا علماء أحياء بارزين ويكـــون القبول لهذه الاندية ممن يميلون الى دراسة الاحياء وممن لديهم القدرةعلى متابعة هذا العلم والتفوق فيه .

* تكوين اندية مركزية واقليمية وفى المدارس مماثلة للاندية السابقة ذكرها فى التوصية السابقة وذلك فى الميدان التكنيكى ويسمى اعضاء هذه النوادى صغار الفنيين Young Technicians وذلك لغرس عادات التعامل مع الالات والادوات الميكانيكية والكهربائية والالكترونية منذ الصغر فى التلاميذ .

ويمكن اتباع نفس المبدأ فى نوادى الكيمياء والفيزياء .

جماعات الرحالة والسياح

* تكوين جماعات مركزية واقيلمية وفى المدارس تسمى جمـــــاعات الرحالة والسياح الصغار Young Tourists لتكوين نشء مشرب بحب الاسفار والرحلات والحياة الخلوية ويقوم الرحالة الصغار بدراسة بيئات الجمهورية العربية المتحــدة مما يحببهم فى وطنهم ويزورون اماكن المواقع الحربية القديمة وانتصارات البلاد التاريخية ويقوم اعضاء هذه الجماعات بمقابلة عظماء البــــلاد وابطالها كما يزورون المتاحف والمعارض ويقيمون المعسكرات ويجمعون العينات ويكون شعار هذه الاندية (اعرف بلادك) .

احياء الحركة الكشفية :

● احياء الحركة الكشفية فى مدارسنا أو أى حركة مماثلة لها بحيث يختار اعضاء هذه الحركة من التلاميذ والتلميذات الذين يمتازون علمــا

وخلقا ويكون لهذه الحركة شعاراتها واغانيها واوجه نشاطها وتكون هذه الحركة معملا لتفريخ القادة فى المستقبل وتسمى مثل هـــذه الحركة فى الإتحاد السوفييتى جماعة الرواد او الطلائع الصغار Young Pioneers وهى تماثل الحركة الكشفية عندنا الا انها فى الاتحاد السوفييتى تستخدم لاغراض سياسية بجانب أغراضها التعليمية والترويحية .

زيادة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية فى مدارسنا

● الاهتمام فى مدارسنا الاعدادية العامة والثانوية العامة بعلوم الفيزياء والكيمياء والاحيـــاء العملية لان هذا القرن هو قرن التقـــدم العلمى والتكنولوجى وسيادة العلوم الطبيعية والفنون التطبيقية ، وجعل هـــذه العلوم فى مستوى احدث الاتجاهات السائدة وذلك بادخال موضـــوعات الذرة واستخدامها فى الزراعة والصناعة والطب وموضوعات الصواريخ والاقمار الصناعية والعصر الآلى والافتوماتى والكهربائى ودراسة اللدائن والمطاط والجرارات والرســـم الهندسى والهندســـة الميكانيكية والميكنة الزراعية . . الخ . بادخال هذه الموضوعات فى البرامج الدراسية بالمدرسة الثانوية العامة .

تجارب فى تنظيم المدرسة الثانوية على أساس التخصص العلمى

* يمكن البدء فى اجراء تجربة على مستوى المدرسة الثانوية العامـــة الحالية بحيث تكون داخل المدرسة الثانوية الواحدة ٤ أنواع من الدراسة وهى :

(ا) يغلب على الاولى تدريس مادة الفيزياء وما يتعلق بها من اجهـــزه الصوت والضوء والمغناطيسية والكهرباء مع وجود ورش للتدريس وفك وتركيب الراديو والتلغراف والجرس الكهربائى والتليفـــون والتليفزيون .

(ب) يغلب على الثانية تدريس مادة الكيمياء العضوية وغير العضـــــوية واستخدام الكيمياء فى الزراعة والصناعة والطب وعمل الاجهـــزة الكيماوية واصلاحها واجراء التحليل الكيماوى وخدمة معامـــل الكيمياء .

(جـ) يغلب على الثالثة دراسة مادة الاحياء من نبات وحيوان وخدمـــة الحدائق والحقول واستخدام المبيدات الحشرية .

(د) يغلب على الرابعة الدراسات الانسانية من اتقان اللغة القومية وبعض

اللغات الأجنبية واعمال المكتبات ودراسة اوسع للتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ».

والقصد من هذه التجربة التى يجرى تطبيقها فعلا فى الاتحاد السوفييتى والتى تبشر بنجاح هو ربط المدرسة بعجلة الانتاج القومى واخراج فنيين مهرة فى سن مبكرة ، أى بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة الكاملة .

الاهتمام بدراسة اعلام العرب فى العلوم :

● ضرورة الاهتمام بدراسة تاريخ حياة علماء الفيزياء والكيمياء والاحياء العرب والاجانب وكذلك الفنانين والشعراء والادباء والفلاسفة البارزين وتحليل اعمالهم ودراستهم من خلال انتاجهم وخصائص هذا الانتاج بحيث تكون الدراسة فى وضعها الطبيعى فى مختلف المواد الدراسية بالمدرسة الثانوية العامة .

اتجاهات فى تدريس المواد الاجتماعية :

● تدريس مادة التاريخ بمدارس التعليم العام بالاستعانة بالوثائق التاريخية والمعاهدات والرسائل وزيارة المتاحف والمعارض ودراسة التاريخ من خلال ثورات الشعوب مع ربط مادة التاريخ بالاداب والعلوم المعاصرة والاهتمام بدراسة الحوادث الجارية والتعليق عليها .

● تدريس مادة الجغرافيا بحيث تشمل الجغرافيا الطبيعية والاقتصادية والاهتمام بتدريسها عن طريق الخرائط والكرات الارضية والسماوية ومن صور البراكين والغابات والانهار ودراسة تأثير المناخ على الانهار وقطاعات هذه الانهار والاهتمام بالارصاد الجوية وعلم الفلك وتكوين المجموعات الصخرية وجمع طوابع البريد ذات الطابع الجغرافى ودراسة حركة الصادرات والواردات والحركة السكانية .

● الاهتمام فى تدريس التربية الوطنية والمجتمع العربى بدراسة الدستور والميثاق والروابط العربية وفلسفة المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى والاتحاد الاشتراكى العربى والتضامن الاسيوى الافريقى ومنظمات هيئة الامم المتحدة ومشروعات السنوات الخمس والعشر للدولة ، والاستعمار السياسى والاقتصادى والمذهبى .

يفضل اتباع طريقة المعامل Laboratory Method فى تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والآداب واللغات الاجنبية بالمدارس الاعدادية العامة أسوة بالمواد العلمية الاخرى كالطبيعة والكيمياء والاحياء « ثبت نجاح طريقة المعامل هذه بالاتحاد السوفييتى » .

. وضع دستور اخلاقى للتلاميذ

● الاتفاق على بعض المعايير الاخلاقية والدستور الاخلاقى الذى يجب ان يتبعه التلاميذ والتلميذات وتعلق بنود هذا الدستور فى مكان ظاهر فى كل مدرسة وفى كل فصل .

ورش الدراسات العملية فى المدارس :

● تزويد المدارس الاعدادية العامة والثانوية العامة بورش للدراسات العملية من نجارة وحدادة وحياكة ورسم هندسى وراديو وتليفزيون .. الخ ..

رعاية المتفوقين :

● ملاحظة الطلبة المتفوقين فى دراساتهم بالمدارس الاعدادية العامة والثانوية العامة وتتبع تحصيلهم فى مستقبل دراستهم بالجامعات او المعاهد العليا والتعرف على الصلة بين تفوقهم فى الدراسة ونجاحهم فى مستقبل حياتهم وتحليل العوامل التى تؤدى الى التفوق الدراسى ونشر النتائج الخاصة بدراسات ظاهرة التفوق الدراسى .

مد مدة اليوم المدرسى :

● دراسة موضوع مد فترة اليوم المدرسى بحيث يبقى التلاميذ والتلميذات فى المدارس الاعدادية والثانوية حتى الرابعة بعد الظهر .

المكتبات المدرسية :

● بحث موضوع فتح المكتبات المدرسية لفترة اطول اى حتى المساء لمقابلة احتياجات الاطلاع الخارجى لمن يرغب فى ذلك من الطلبة .

المناهج :

● تأتى عملية تغيير وتطوير المناهج المدرسية فى الاتحاد السوفييتى بناء على اقتراحات أو شكاوى أو صدور قوانين جديدة أو تمشيا مع التطور العلمى والتكنولوجى ثم تعمل بطريقة جماعية الخطط والمناهج والكتب الجديدة وتجرب على نطاق ضيق فى بعض المدارس وتناقش النتائج ثم تعمم ويتبع ذلك النظر فى طرق التدريس وتترك الاوضاع الجديدة مدة كافية ، وهذا يوحى بالتوصيات الآتية :

● يحسن الا ينظر فى تغيير المناهج والخطط الدراسية على اختلاف مستوياتها وكذلك الكتب المدرسية لمدة لا تقل عن ٣ : ٥ سنوات باى حال

من الاحوال ضمانا لاستقرار الاوضاع التعليمية وعدم حدوث هزات أو بلبلة تعليمية .

● تجربة المناهج الجديدة لمدة سنة على الاقل قبل تعميمها وتتم التجربة فى مدارس مختارة وممثلة لجميع البيئات ومن ثم يتم تعديل المناهج قبل وضعها فى صورتها النهائية . نتيجة للتجريب .

● ضرورة تمثيل المدرسين والمدرسين الاوائل والنظار والمفتشين فى الميدان فى وضع او تغيير أو تطوير المناهج الدراسية بالاشتراك مع المسئولين عن التخطيط والتنفيذ والمتابعة وبالتعاون مع الاخصائيين فى العلوم التربوية والنفسية وطرق التدريس .

● ضرورة اعتبار التفتيش عملية توجيه وتقويم ويجرى التفتيش على جميع المواد الدراسية وعلى مختلف المستويات وعلى المدارس ويصح الاستعانة بالمدرسين الاوائل والنظار فى عملية التفتيش .

الكتاب المدرسى :

● يعلن عن الكتاب المدرسى المطلوب تأليفه فى مختلف المواد الدراسية ويشجع عدة مؤلفين على ان تكون المسابقة مفتوحة للجميع وتترك مدة كافية للمؤلفين لتقديم مؤلفاتهم وتصل هذه المدة من ستة أشهر الى سنة كاملة على الاكثر ، وتوجد بعض كتب تعتبر المسابقة فيها مقفولة أى قاصرة على بضع أفراد ، كما توجد بعض مواد ذات ندرة فى التخصص وفى هذه الحالة يكلف مؤلف معين بتأليف الكتاب اللازم .

● تجرى عملية الاعلان عن الكتب المدرسية وتسلمها من المؤلفين ومراجعتها وتعديلها وطبعها ونشرها على أساس برنامج زمنى محدد ، ويراجع الكتاب المؤلف والمقدم للمسابقة اكثر من لجنة ضمانا لصحة الحكم على صلاحية الكتاب وقد يصل عدد من يقرأ الكتاب الواحد الى عشرة أشخاص من اعضاء لجان الفحص بالاتحاد السوفييتى » ويطبع الكتاب ويكون معدا للتوزيع من أجل التجريب خلال ستة اشهر او سنة كاملة على الاكثر من وقت تسلم الكتاب من المؤلف أو المؤلفين ، وتجرى مراجعة الكتب المؤلفة بصورة سرية للغاية .

● تجربة الكتاب المدرسى الجديد على بعض مدارس ممثلة Representative sample لمدة عام على الاقل قبل طبعه وتعميمه على جميع المدارس .

● ضرورة التوجيه فى قبول الكتب المدرسية المؤلفة والمقدمة للمسابقات

بحيث يكون القبول قاصرا فى أغلب الاحيان على المدرسين المؤلفين فى الميدان وذوى الخبرة فى تدريس المناهج الموضوعة وذلك بحكم وجودهم فى ميدان التدريس .

● تصرف الجوائز الخاصـــة بتأليف الكتب المدرسية على أساس محتويات الكتاب بجانب عدد الصفحات والرسوم التوضيحية كمـا يجب النظر فى مبدأ صرف المكافأة للمؤلف الاول اى الذى يحوز كتابه الاولوية والمؤلف الثانى اى الذى يكون فى المرتبة الثانية .

● اعداد دور للنشر والطبع فى كل محافظة وذلك منعا لمركزية التأليف والطبع والنشر وهذا يؤدى الى أن تقوم كل محافظة بطبع ونشر الكتب المدرسية الخاصة بها وذلك توفيرا للوقت والجهد والمال ومنعا للضغط فى العمل على الادارة المركزية المختصة بالاعلان والنشر والطبع والتوزيع .

الوسائل التعليمية :

● دراسة موضوع تحويل ادارة الوسائل التعليمية الى معهد للتوجيه والتدريب على انتاج واستخدام وتقويم الوسائل التعليمية واجهزتها ، بحيث لا تكون مهمة المعهد فى صورته الجديدة قاصرة فقط على انتـــاج عينات من الوسائل التعليمية ونشرها فى المناطق والمدارس والمعاهد ، وانما يقوم بعمل برامج توجيهية وتدريبية ومعارض متنقلة ودائمة ، ويدعـــو النظار والمدرسين الاوائل والمدرسين والعمال الفنيين للتدريب المســـتمر على مختلف الوسائل التعليمية واجهزتها ، ويستدعى ذلك تدعيم معهد الوسائل التعليمية فى صورته الجديدة باخصائيين بعض الوقت ، والمهمة التدريبية الجديدة للمعهد تجعله يعمل باستمرار طوال العام الدراسى وفى المساء ايضا وتكفل توافر نقل الخبرات والمهارات المتعلقة بحركة انتـــاج واستخدام وتقويم الوسائل التعليمية وتشغيل اجهزتها على اوسع نطاق ممكن لتصل الى المستوى المحلى .

● ضرورة التفكير فى انشاء مصنع لانتاج الوسائل التعليمية على نطاق واسع بحيث يمكن انتاج الخرائط والنماذج والعينات والشرائح والصـــور بكميات تكفى المدارس والمعاهد وتكون مهمة ادارة الوسائل التعليميـــة فى صورتها الجديدة قاصرة على انتاج عينات من الوسائل التعليميـــة ثبت نجاحها تعليميا ثم ترسل للمصنع لانتاجها على نطاق كبير .

● تجربة الوسيلة التعليمية الجديدة قبل تعميمها وقبـــل تسليمها لمصنع انتاج الوسائل التعليمية وتتم عملية التجريب فى عدة مدارس ممثلة

وتقويم الوسيلة التعليمية الجديدة المقترحة من حيث قيمة استخدامها تعليميا وثبات نجاحها .

● ضرورة تحليل المناهج المدرسية لمختلف المراحل التعليمية وتحديد الوسائل التعليمية المستمدة من هذه المناهج ثم الاتفاق على الصورة التى يتم بها اخراج الوسيلة التعليمية المناسبة أى اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة والتى تعالج كل نقطة من نقاط المناهج المدرسية .

● انشاء وحدة كاملة لانتاج الافلام الثابتة Film Strips بالجملة وذلك باعتبارها من الوسائل التعليمية الرخيصة وتتولى هذه الوحدة تصميم وانتاج وتقويم وتوزيع الافلام الثابتة وتعتبر الافلام الثابتة اكثر الوسائل التعليمية شيوعا فى الاتحاد السوفييتى ا ذيتكلف الفيلم الثابت الواحد عشرة قروش (ابيض واسود) ، خمسة عشر قرشا (الملون) وتنتج وحدة انتاج الافلام الثابتة بموسكو ما يقرب من عشرة ملايين فيلم ثابت فى السنة . وقد ابدى المسئولون السوفييت استعدادا طيبا لبناء مثل هذه الوحدة ــ بالجمهورية العربية المتحدة فيما لو تم الاتفاق بصورة رسمية .

● تجربة استخدام سبورات من الخشب المضغوط او الورق المضغوط او الاسمنت أو البلاستيك أو المطاط أو اللينوليم .

● تعميم استخدام اللوحات الوبرية Flannel Board ولاسيما فى المرحلة الابتدائية ومدارس رياض الاطفال .

● استخدام لوحات خشبية فى الفصول للعرض وبها ثقوب توضع فيها دعامات وبذلك يمكن تعليق الادوات والاجهزة والوسائل المطلوب عرضها على التلاميذ بصورة ظاهرة وبطريقة سهلة يسهل على الجميع رؤيتها .

● تعميم استخدام حوامل او مساند Stands لحفظ الخرائط الجغرافية والمصورات عليها بدلا من تركها فى مخازن المدارس والمعاهد وليسهل بذلك سرعة تداولها وعرضها أثناء الدرس وارجاعها الى مكانها الاصلى ، مع عمل تبويب محكم لمحتويات كل حامل أو مسند بحيث يمكن للمدرس بسهولة رؤية عنوان محتويات الخريطة او الصور والملصق على الحامل أو المسند وبالتالى استخراج الخريطة او الصور على وجه السرعة

التجهيزات والادوات والمعامل المدرسية

● دراسة نظام الادراج والقمطرات المدرسية التى تتبع فى الاتحاد السوفييتى لاقتباس ما يصلح منها وهى تشمل :

١ ــ قمطرات خشبية للمدارس الابتدائية تعدل فى حالتى القراءة والكتابة وهى مزدوجة أى لجلوس شخصين .

٢ ــ قمطرات خشبية معدنية تعدل فى حالتى القراءة والكتابة للمدارس الابتدائية والاعدادية وهى مزدوجة .

٣ ــ قمطرات خشبية للمدارس الاعدادية تعدل فيها زاوية السطح المستعمل للقراءة أو الكتابة وهى مزدوجة .

٤ ــ قمطرات للهندسة والرسم الهندسى وهى فردية .

٥ ــ قمطرات لمادة الفيزياء وهى مزدوجة .

٦ ــ قمطرات لمادة الكيمياء .

● يراعى فى تصميم القمطرات والادرا ج الجديدة من الان فصاعدا مرونة الجلوس بحيث يرتفع وينخفض المقعد طبقا للسن والنمو الجسمى للتلميذ ، وبحيث تتغير الزوايا والمستويات للقمطر حسب الرغبة وعند العمل او عند القراءة او الكتابة ، مع مراعاة مبدا تنويع القمطرات حسب البيئات المختلفة ومدى وفرة خامات البيئة المحلية .

● يفضل استخدام الكراسى والادراج المنفصلة فى الصفوف العليا فى المدارس الاعدادية وصفوف المدارس الثانوية .

● انشاء معهد للتجهيزات والادوات المدرسية وادوات المعامل تعد فيه مختلف الاشكال والرسوم الهندسية الخاصة بتصميم وانتاج التجهيزات والادوات المدرسية وأدوات المعامل ويصدر المعهد الكتيبات اللازمة والدليل الخاص بالمعامل والورش والاجهزة والادوات اللازمة لكل مادة دراسية ولكل نوع من المدارس ولكل معمل ولكل ورشة .. (فيزياء ــ كيمياء ــ تدبير منزلى ــ نجارة ــ حدادة ــ لاسلكى ــ احياء .. الخ) ويعطى هذا المعهد للمصانع المواصفات اللازمة والاعداد اللازم انتاجها سنويا لتوزع على المدارس والمعاهد . ومن الضرورى هنا وقبل ختام الحديث عن نظام التعليم العام فى الاتحاد السوفييتى ان نذكر انه فى المدرسة الثانوية العامة غير الكاملة وهى المدرسة الاجبارية لجميع التلاميذ والتلميذات (المدرسة ذات الثمانى السنوات ، من سن ٧ سنوات الى ١٥ سنة) يتوزع وقت الدراسة حسب النسب الآتية :

(ا) يخصص للدراسات الانسانية من لغة قومية وأجنبية وآداب وتاريخ ودستور الاتحاد السوفييتى والرسم والموسيقى والغناء ٤٣ ٪ من الخطة .

(ب) يخصص لدراسات العلوم الطبيعة والرياضة من فيزياء وكيمياء

واحياء وجغرافيا طبيعية ورسم هندسي ورياضيات ٣٥ ٪ من الخطة الدراسية .

(جـ) يخصص للتدريب العملي والاعمال الاجتماعية النافعة ١٦ ٪ من الوقت .

(د) يخصص للتربية الرياضية ٦ ٪ من الوقت .

اما فى السنوات الثلاث التى تعقب المدرسة الثانويةالعامة غير الكاملة أى فى المدرسة الثانوية العامة الكاملة فتتوزع الخطة المدرسية حسب النسب الآتية :

(ا) يخصص للدراسات الانسانية من لغة قوميةوأجنبية وآداب وتاريخ ودستور الاتحاد السوفييتى وجغرافيا اقتصادية ٣٠ ٪ من الوقت .

(ب) يخصص للدراسات الطبيعية والرياضية من فيزياء وكيمياء واحياء وفلك ورياضيات ورسم هندسى ٣٢ ٪ من الخطة .

(جـ) يخصص للتدريب المهنى النظرى والعملى ٣٣ ٪ من الوقت .
(د) يخصص للتربية الرياضية ٥ ٪ من الوقت .

وخلال هذه السنوات الثلاث بالمدرسة الثانوية العامة الكاملة تخصص ساعتان من كل أسبوع لدراسات وعلوم يختارها التلاميذ والتلاميذ بأنفسهم

* * *

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Râfat

R. Moâwad

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. A. El-Ghannam

Secretary

M. El-Hadi Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue MARCH 1963 Year XV

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة   مايو ١٩٦٣   العدد الرابع

في هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

رئيس التحرير

الاستاذ محمد سعيد قدرى

هيئة التحرير

الاستاذ محمد خيرى حربى — الدكتور محمد خليفة بركات

الدكتور محمد نسيم رافت — الدكتور محمود البسيونى

الاستاذ رياض معوض — الدكتور محمد احمد الغنام

سكرتير التحرير
الدكتور محمد الهادى عفيفى

مدير الصحيفة
الاستاذ محمود أحمد النجار

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة | مايو ١٩٦٣ | العدد الرابع

في هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

التعليم العام فى مجتمعنا التكنولوجى

للأستاذ محمد خيرى حربى

مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى

التقدم التكنولوجى فى مجتمعنا الحاضر

من المسلم به أن التربية فى أى عصر وأى مجتمع مرتبطة ارتباطا وثيقا بعوامل اجتماعية واقتصادية تؤثر فيها ، وتوجهها ، وتجعل عملية التغير فى فلسفتها وأهدافها عملية مستمرة تتمشى مع ما يطرأ على المجتمع من تغير ، ومع مايظهر من نتائج التقدم العلمى المطرد ، ومع احتمالات التطور المنتظر

ويرى علماء التربية فى الوقت الحاضر انه ليس هناك اى تجربة من التجارب الانسانية التى تمر بها البشرية لها من الاثر على التربية والتعليم فى الوقت الحاضر مثلما للتقدم التكنولوجى. فبفضل هذا التقدم اصبحنا نعيش فى مجتمع سريع التغير لدرجة أننا نحس بالعجز عن ملاحقة التطور السريع المستمر فى العلوم والفنون والصناعة الذى يجتاح العالم بل وفى العلوم الاجتماعية والسياسية . وأصبح من الواجب على القائمين بأمور التربية والتعليم وضع هذه الحقيقة نصب أعينهم

فالتطور التكنولوجى الذى طرأ على مجتمعنا الثورى كان نتيجة لهذه الثورة وهو أيضا يؤثر فى حياتنا الثورية والاجتماعية . وقد استجابت له نظمنا الاجتماعية والسياسية فمررنا فى خلال السنوات العشر الماضية بخبرات عديدة فهذه هيئة التحرير ثم كان الاتحاد القومى واخيرا ظهر الإتحاد الاشتراكى العربى

وصناعتنا بعد أن كانت قاصرة على مايطلق عليه رجال الصناعة اسم الصناعات الخفيفة أصبحت اليوم صناعات ثقيلة ، تغلغلت فى كل أنحاء البلاد حتى فى الجهات الصحراوية بحيث يصعب أن نقول أى جهات بلادنا لم تعد صناعية وتركنا وسائلنا الزراعية الاولى الى وسائل ميكانيكية وطورنا نظمنا التعاونية العربية الاصيلة الى نظم تعاونية حديثة تتلاءم ومجتمعنا التكنولوجى الحديث

وكان للتطور التكنولوجى أثره حتى فى الزراعة فاستخدم فى أعمال التوسع الافقى والراسى فى هذه الناحية . ففى الوقت الذى استخدم فيه

التطبيق العلمى فى استصلاح الاراضى وزيادة الرقعة الزراعية استخدم أيضا فى التغلب على الآفات وزيادة غلة الاراضى .

وحتى اقتصادنا الخارجى قد تأثر بعصرنا التكنولوجى فوارداتنا لم تعد من النوع الكمالى وانما أصبحنا نستورد المصانع التى تتيح لنا نهضة صناعية واكتفاء ذاتيا فى ناحية احتياجاتنا الصناعية .

وكان لابد أن يرتفع شأن العمل والعمال والانتاج باعتبارها وسائل التطور الصحيح فى المجتمع التكنولوجى وهذا ما أكده الميثاق

نحن اذن نعيش فى مجتمع تكنولوجى سريع التطور ولابد أن نطور نظمنا التعليمية لكى تستجيب لهذا التطور فى كل النواحى . ومنذ زمن ليس ببعيد وجهت المربية « مرجريت ميد » Margaret Mead نقدا لاذعا الى برامج التعليم ونظمه فى صورة استفهام انكارى فقالت :

« اليس من الجائز أن تكون هذه البرامج التعليمية التى تخطط وتوضع لتعليم نخبة من أطفالنا وشبابنا غير صالحة ولا ملائمة لاعدادهم لعالم عناصر الحياة الاساسية فيه مازالت مجهولة ولكنها سوف تكون معروفة عما قريب » .

ومعنى ذلك فى صورة صريحة أن برامج التعليم القائمة غير صالحة لانها قائمة على عناصر مجهولة الآن . ولكن سرعة التطور سوف تجعلها معروفة بعد قليل . وهذه فعلا هى الحقيقة الواقعة . فنحن نعيش فى عصر التغير المستمر : عصر يقضى الناس حياتهم فى عالم لم يولدوا فيه ، ولن يموتوا فيه ، عصر لعله يمر بالانسانية لاول مرة فلا يستطيع الآباء أن يحدوا من سرعة تطوره ولا المعلمون أن يخبروا أولادهم فى شىء من التأكيد بما سوف يكون عليه مجتمعهم فى المستقبل فى شىء من الدقة أو بمعنى آخر عصر يصعب فيه القيام بالوظيفة الاساسية للابوة والمدرسة وهى معاونة الجيل الناشىء على ان يواجه المستقبل فى ثقة واطمئنان قائمين على المعرفة الصحيحة وكل الذى ينبغى أن نعد له أبناءنا وتلاميذنا أن نزودهم بخبرات تجعلهم قادرين على مواجهة المستقبل المتطور بعقلية وشخصية متطورة

التربية لاعادة تشكيل الحياة

انقضى الزمن الذى كان مجتمعنا فيه مجتمعا تقليديا يرث الابناء معرفة الآباء ويرثون كذلك طرق الصناعة والتجارة والزراعة ويرثون حتى الحكم والرياسة . وأصبحنا نعيش فى مجتمع حديث يزخر بقوة نابضة وتغيرت نظرته الى العلم والمعرفة وكيفية تحصيلهما . فبدلا من

تحصيل المعرفةعن طريق الاعتماد على ماقاله المؤرخون والرواة انتقلنا الآن الى تحصيل العلم عن طريق الملاحظة والتجربة والتطبيق . وأصبحت المعرفة قوة هائلة لانها تستطيع التحكم فى الانسان ، وفى القوى البشرية والطبيعية ، وتقود الى معرفة أكثر وبالتالى الى قوى أعظم

ومنذ ذلك العصر الذى بدأ الانسان فيه تجاربه العلمية والمعرفة تزداد وتتراكم والتغير فى المجتمع يطرد ، وأصبحت الاجيال الحديثة اكثر تعودا على التغيير ، وأكثر استعدادا من الاجيال السابقة . ولكن هل يستطيع المربون والمعلمون أن يتنبأوا بالتغيير ، ويستعدوا له ويخططوا لاعداد ابنائهم لمواجهته ؟

لقد بدأنا فعلا نفكر جديا فى التخطيط لاعداد أبنائنا لمواجهة الحياة لا كما هى اليوم بل كما ستكون . وبدأنا نؤمن بأن عمليه التربية والتعليم عملية مستمرة متواصلة وهى نشاط حيوى طبيعى لازم للفرد لزوم الهواء الذى يتنفسه ، والغذاء الذى يعيش عليه ، وأصبحت التربية تخدم أغراضا وأهدافا اشترك فى وضعها كل فرد ، بل اصبح لكل فرد الحق فى هذا الاشتراك فى كل صورة من صوره : عن طريق اللجان والمجالس الاستشارية والندوات وكل وسائل الاعلام . فلم يعد امر التعليم اذن قاصرا على المربين ولا على القائمين بأمور المدارس

واستدعى هذا التغيير أن يفهم عامة الناس القيم والاغراض التى ترمى اليها التربية بوضوح وجلاء ، وأن يعرفوا تمام المعرفة أن التربية عمل يتجدد بتطور العصر والجماعة . فاذا وضح هذا استحال فى عصرنا الحاضر ان نظل متمسكين بالطرق القديمة فى التعليم وبالمناهج التى ورثناها عن عصر الاستعمار حين كنا نعد لهدف معين . واستطيع ان اقول دون ان يتعرض قولى لكثير من الخطأ « ان عدم انتشار التعليم فى العهد السابق ، وعدم تبوؤ واضعى سياسته بما سيناله من تغير سريع ، ووضع أهدافه فى صورة استاتيكية كان له أكبر الاثر فى قيام ثورتنا المباركة من جهة ، اذ أن مجتمعنا كجزء من المجتمع العالى كان لابد له أن يساير التطور التكنولوجى العالى وأولوا الامر عندنا لم يكونوا على استعداد لتحمل مسئولياته أو لترك الامر لابنائه الحقيقيين فى تحمل هذه المسئوليات فكان لابد من ثورة تغير الاوضاع وتتحمل المسئوليات فى صورة ثورية قادرة على دفع المجتمع دفعا قويا سريعا ليلاحق ركب الحضارة

وقد كان ايضا لاستاتيكية هدف التعليم اثرها فى عدم قدرة بعض الشخصيات المثقفة على التكيف مع الاوضاع الجديدة فانعزلوا أو عزلوا

وهذه الاستاتيكية كان لها الفضل فى أن بعض الشخصيات ظلت تعمل

بوسائلها الجامدة داخل القوالب التي وضعهم فيها نظام تعليمهم على استغلال كل نظام ظهر منذ بداية الثورة فكانت تتقدم صفوف العاملين ولكنها تعمل بطريقتها الاستغلالية التقليدية .

وهكذا اضطر المجتمع الثورى ان يطور نفسه وان يغير نظمه للقضاء على هذا الاسلوب من أساليب الحياة الذى جمدته نظمنا التعليمية السابقة فبدأنا بهيئة التحرير ثم اضطررنا الى تغييره بالاتحاد القومى ثم بالاتحاد الاشتراكى العربى

التعليم اذن خصوصا فى الدول النامية كالدول العربية فى حاجة الى تطوير ثورى مستمر لا فى المناهج وطرق التدريس وحدها بل وفى الاهداف والقيم . فلابد أن نخلع عن أنفسنا كمربين ومواطنين تلك القيم المنقولة او المستعارة او المفروضة مما ورثناه من عهود الاستعمار والاستغلال ولا يبقى أمام واضعى سياسة التعليم الا أن يبنوا من جديد القيم التى تتناسب مع مجتمعهم ، وان يتعهدوا بتنفيذها ، ويجعلوا نصب اعينهم اغراضا يصلون اليها ، وان يختاروا الطرق الصحيحة التى تحقق لهم ذلك

والتربية على هذه الصورة تتجدد باستمرار ولكن المهم ان تكون عملية التربية عملية ابتكارية تكيف الفرد لمواجهة ماقد يجد فى المستقبل . وعليها أن تعد الفرد ليكون قادرا على اعادة تشكيل الحياة ، فالعالم ليس جامدا ولا ساكن الحركة ، والمجتمع ليس بحيرة راكدة بحيث يمكننا ان نعلم الفرد فى طفولته وشبابه كل مايلزم ان يعرفه طول حياته . فالتربية الصحيحة هى التى تعطى الفرد أساسا متينا يبنى عليه القدرة على مواجهة المستقبل فهى تعطيه اساسيات المعرفة مع العناية بالتوجيه والارشاد والتربية الجمالية والخلقية وتزويده بطاقة قوية من المهارات والقدرة على العمل بطريقة صحيحة مصحوبة بالرغبة فى الاستزادة من المعرفة ومتابعة الاطلاع

مشكلة التعليم فى العهد التكنولوجى

زاد عدد الاطفال الذين يتمتعون بتعليم اجبارى وسوف يزدادون حتى يتم تحقيق هذا الالزام لا فى المرحلة الابتدائية وحدها بل وفى المراحل التالية حتى يصل التلميذ الى سن العمل . وهى وان كانت اليوم ١٥ سنة فسوف تزداد قريبا الى سن أكبر كلما ارتقت الصناعة والزراعة والتجارة . واصبحت فلسفة العلم الآن ايجاد فرص متكافئة أمام جميع المواطنين . وتقدمت العلوم والصناعة والزراعة ونظم التجارة وانتشرت الاختراعات وعمت الالات الحديثة فى كل مكان ففى قلب القرى النائية دخلت اوستدخل قريبا المياه الجارية والكهرباء وارتبطت أو سوف ترتبط قريبا جدا بالمدن عن طريق وسائل النقل الحديثة . وأصبح الرجل الذى كان يحترف مهنته

فيما مضى ويعتبر نفسه مسلحا للمعيشة طول عمره ، غير مؤهل لعصر التصنيع والتقدم العلمى الذى نعيش فيه والذى يتسم بالتغير السريع فى وسائل الانتاج والعمل

وأمام كل هذه الحقائق يدخل عامل جديد فى التربية . ذلك أن النظام التعليمى الذى يفى بأغراض العدد العديد من التلاميذ الذين تكتظ بهم مدارسنا اليوم وغدا يجب أن يكون محوره البيئة المدرسية ومطالبها ومستقبلها . واذا كانت البيئة ومطالبها واضحين أمامنا الان فان المستقبل وهو العنصر الهام فى العملية التعليمية لانكاد نعرف حتى ملامحه . فقياسا على سرعة التقدم التى نشاهدها فى مجتمعنا الحاضر فانه يجب أن نسلم باننا لانكاد نستبين ملامح مجتمعنا فى الخمسين سنة القادمة التى تعتبر متوسط عمر هؤلاء التلاميذ . فمما لاشك فيه أن الصناعة والمخترعات والالات الحديثة وطرق استخدامها سوف ينالها الكثير من التغير . ولذلك ينبغى أن نعد أبناءنا فى المدارس بالطاقات التى تساعدهم لا على التكيف لهذا التغير بل على العمل على هذا التغيير

وعلى هذا الاساس يبدو التخلف فى تعليمنا عن تحقيق هذا الهدف سواء فى ذلك مانسميه التعليم الفنى او التعليم العام ، فالتعليم الفنى فى أحسن صورة من صوره يعد الطلاب لاعمال بعينها دون أن يزودهم بالقدرة على احداث التغيير فى اعمالهم بحيث يمكن أن يستجيبوا لمطالب العمل فى المستقبل ويكونوا عنصرا فعالا فى تطويره . وهذا لايتأتى عن طريق الانعزالية عن الثقافة بل يأتى عن طريق العناية بالثقافة العامة والمهنية . أما التدريب العملى على الاعمال الصناعية فمكانه المصنع أو المزرعة أو المتجر . اما وظيفة المدرسة الفنية فهى معاونة الطالب على التعرف على الصناعة أو الزراعة أو التجارة وتمريره فى عمليات التطور التى مرت بها بغية توصيله الى المستوى الذى يعينه على دخول الحياة الصناعية او الزراعية او التجارية فى المجتمع الذى نعيش فيه . ومن هنا كانت أهمية الثقافة العامة والتكنولوجيا معا فى المدارس الفنية . فحضارة بلادنا وثقافتنا لهما من الاهمية فى مدارس التعليم الفنى ما للتكنولوجيا فى هذه المدارس باعتبارها عاملا من عوامل اذابة الفوارق بين المواطنين ما دامت أسس ثقافتهم واحدة وهى فى الوقت نفسه عامل قوى فى رفع شأن العمال فى نظر أنفسهم ونظر مواطنيهم وهى الوسيلة الفعالة لتمكين الفرد من ان يكيف ويتكيف للتطور السريع الذى يواجهه

وليست المدارس التى تطلق عليها اسم مدارس التعليم العام احسن حظا فى تحقيق رسالتها من مدارس التعليم الفنى مادامت تعطى المعلومات فى صورة تميل بها نحو الناحية النظرية وتعتمد على الحفظ وقراءة الكتب

أكثر من اعتمادها على الملاحظة والتجربة الفعلية ومعرفة الطـريقة التى وصلنا بها الى حقائق العلم

تخطيط التعليم عندنا اذن فى حاجة الى جانب معرفة الاحتياجات الفعلية للمجتمع الى فهم لفلسفة المجتمع المتطورة وتخطيط له لسـد حاجاته المتطورة بصورة ديناميكية

ومن هنا جاءت أهمية وضع البرامج فى صورة مرنة فى التعليمين العام والمهنى مع العناية بوجود قدر مشترك بينهما سواء فى الناحية الثقافية أو المهنية .

وتتطلب هذه المرونة الا نرسم مشروعاتنا ونظمنا فى صورة دقيقة قد نظن أنها خير ماوصلت اليه الانسانية من علم ومعرفة وخبرة . فالرسـم الدقيق المقيد للنظم فضلا عن أنه يجمدها ويمنعها من التطور فى مجتمعنا السريع المتطور ، فهو لايناسب كل حالة مهما دققنا وادخلنا ذلك فى اعتبارنا . فالتعليم ينبغى أن يتلبس على كل حالة والحياة رغم تشابهها والناس رغم تشابههم فهم غير متماثلين . ومن هنا جاءت أهمية الاكتفاء بالخطـوط العريضة وترك التفاصيل للسلطات المحلية بل وبعضها للمدارس

فضلا عن أن القيود الكثيرة تحول دون مناسبة التعليم لظـروف الجهات المختلفة فانها من طبيعتها تحول العاملين فى حقـل التعليم وهم كثيرو العدد الى جماعة متفرجة . بذلك تعطل طاقات ينبغى الانتفاع بها وهى طاقات خلاقة لو مكنت من العمل الخلاق رغم ما يبدو عليها احيانا من جمود أو سوء تصرف ناتج من التسليم بالامر الواقع فى الحالة الاولى وعدم تدرب على حسن التصرف كما فى الحالة الاخيرة . فتطور المجتمعات يتطلب منا أن نسلم بأمرين :

١ ـ أن الانسان راغب وقادر على تحسين نفسه بنفسه متى اتيحت له الفرصة ومع شىء من التوجيه والارشاد

٢ ـ ان اسـتغلال الطاقات البشرية وحسن توجيهها عن طريق اتاحة الفرصة لها للعمل المتحرر هى خير الوسائل لتنمية المجتمع وتطوره

اصلاح التعليم العـام والفنى اذن يتطلب من مخططيه ان يضـعوا التخطيط الكمى والكيفى على أساس من المرونة يساعد على اعداد طلاب الحاضر للتكيف والتكييف فى مجتمعهم التكنولوجى المتطور

مستقبل التعليم العام فى مجتمعنا التكنولوجى

أول مايبدو واضحا ان اى برنامج تعليمى عام فى عهدنا الحاضر لايمكن

أن يكتفى بمجرد تزويد التلاميذ بالمعلومات العامة والمعرفة النظرية عن طريق المواد الدراسية المألوفة بل يجب أن **يعمل التعليم العام** بطـــرق شتى على اعداد الطالب **للمشاركة الفعالة فى حياة نشيطة منتجة .**

ويجب أن تكون للمواد الاساسـية التقليدية التى هى قوام مناهج التعليم العام كاللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية غرضين :

١ ـ **الغرض الاول** أن لهذه المواد فوائد أساسية هى مساعدة الفرد على أن يحيا حياة طيبة كاملة نافعة فى مجتمعه

٢ ـ **الغرض الثانى** من تعليم هذه المواد ان تكون فى الوقت نفسه أداة صالحة يعتبر استخدامها أساس اعداد الفرد للعمل المنتج فى الحياة

لقد أصبح العمل فى العصر الحديث احدى خصائص الثقافة العـامة **كالمعرفة تماما** ، وأصبحت معرفة طريقة عمل الشيء هامة كجمع المعلومات عن الشيء نفسه . ولكى يكون التعليم العـــام مناسبا لطالب مجتمعنا التكنولوجى الحاضر يجب أن تتطور المناهج وطرق التدريس فتتخلص من الحقائق غير الوظيفية . ويتســـع لها الوقت والامكانيات لكى تعنى بالنواحى العملية ، وتعمل كل جهدها على توفير فرص التجربة وتعويد التلاميذ على تذوق العمل المنتج واستساغة مزاولة العمل واسـتخدام الآلات التى أصبحت جزءا من حياتنا الحاضرة والمستقبلة . وبذلك وحده يمكن أن يحقق التعليم العام هدفه فى اعداد التلاميذ والطلاب لمجتمعنـا التكنولوجى المتطور

التعليم العام ليس مجرد تعليم نظرى

ـ أن الاعداد للحياة والعمل فى نطاق التعليم العام يجب أن يراعى فيه توفير أربعة عوامل اساسية تتضمنها المناهج وطرق التدريس وهى :

الملاحظة . الحركة والنشاط . التعاون والاشتراك فى العمل الجماعى الالمام الواعى بالقدر المعقول من اللغات والرياضـيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية . التفكير المستقل وصحة الحكم على الامور

وهذه العوامل الاربعة يجب أن تتدخل وأن تتفاعل لتتكون منها خطة لعمل موحدة تؤمن بها المدرسة والمدرس والتلميذ معا

ويتطلب هذا من واضعى السياسة التعليمية اعادة النظر فى المنـاهج وطرق التدريس بحيث نخلصها من كل مايحول دون تحقق هذه العوامل وان نطرد من بعض مناهجنا المكدسة ماليس له وظيفة فى حيـاة التلميذ

الحاضرة مما ورثناه من العهد الذى كانت فيه مدارسنا العـامة تجهيزا للتعليم العالى فى مجتمع ستاتيكى

ـ التعليم العام المتزن المجدى حقا يجب ان يهدف الى المســاعدة الفعالة فى بناء مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى سليم منظم ، ويجب أن نوفر الفرص خلال فترة هذا التعليم لكل تلميذ كى يواجه الحياة العملية ويأخذ نصيبه فى الحياة العامة ، ويشترك فى النشاط الاجتماعى فى حدود درجة نضجه ، ويعرف الحقوق المدنية وممارســة الواجبيـــات الوطنية وتدريبه على نظام الحكم الذاتى . على أن يتم ذلك كله عن طريق المزاولة وتحت توجيه وارشاد . كما ينبغى أن نمكن الطالب من الاطلاع على الاحوال الاقتصادية والسياسية فى العالم وفى وطنه وان يناقشها مناقشة واعية تحت ارشاد المعلمين وتوجيههم

ـ لايزال التعليم العام فى كل بلاد العالم يلقى نظـــرة اكبار واعجاب تفوق النظرة الى انواع التعليم الاخرى الموازية . وهو بحق جدير بهـذه النظرة لو قد تطور فأدرك وظيفته الثقافية فى مجتمعنا التكنولوجى فأعاد تشكيل مناهجه فى صورة تمكن طلابه الى جانب الالمام بالمواد المألوفة بصورة تحولها الى طاقات خلاقة ، واضاف اليها مايعين الطلاب على اكتساب خبرات عملية تفتح أمام الشباب أبواب المعرفة الفنية وما يزخر به هذا العصر من تقدم صناعى عالمى

ويجب أن نخلص هذا التعليم من كثير مما الفناه من مناهجه لتحل محله هذه الدراسات العملية حتى لاتتكدس ساعات العمل غير المجـدى وتتضخم الكتب تضخما من شأنه أن يحول التلاميذ والمشرفين عليهم الى استيعابها عن طريق الحفظ والاستظهار

فاذا اردنا للتعليم العام ان يوفر فرصا عامة لاشتراك الطلاب الفعلى فى الحياة فيجب ان نخلص مناهجه من كثير مما لم يعد لهم به حاجة ، وان نطعمه بما يساعدهم على فهم الحياة العملية المنتجة التى تطغى على مجتمعنا تزداد قريبا جدا الى سن أكبر كلما ارتقت الصناعة والزراعة والتجارة . فى هذه الايام . يجب أن يعمل هذا التعليم على سد الثغرة الموجودة بين معلومات الطالب وخبراته المدرسية وبين ماهو موجود فعلا فى الحياة من خبرات انتاجية ضخمة

ونجاح التعليم العام فى القيام بهذه المهمة يتوقف على تزويد المدارس العامة بورش ومعامل ولو على حساب الكتب المدرسية التى تضخمت هذه الايام وتعددت حتى أصبحت تؤلف فيما ينبغى ان تؤلف له مع العنـاية

بتزويد هذه الورش والمعامل بالتجهيزات والخامات اللازمة وتدريب المعلمين على حسن استخدامها لصالح العملية التعليمية

ويجب أن تعترف المدارس العامة بأهمية الدراسات العملية ومزاولة الصناعة والزراعة والتجارة عمليا وبحاجة الطلاب الماسة الى ممارسة هذا كله ، وأن هذه الممارسة ليست على حساب المواد الدراسية بل انها معاونة لها وأسلوب صحيح من اساليب الالمام الصحيح بها

وأخيرا فيجب أن ينظر الى أن الدراسة فى الورش العملية تهدف الى التثقيف المهنى لا الى التخصص المهنى

وقد اتضح أن الدراسة فى الورش العملية اذا سارت فى اتجاهها الصحيح تساعد الطلاب على قوة الملاحظة ودقة الفهم والاعتماد على النفس وتعمل على بناء شخصيته فى صورة متماسكة محبة للتعاون

هذه الاهمية للدراسات العملية فى الورش . جعلنا نفكر جديا فى تخفيض خطة الدراسة الى المستوى المناسب بعد تخليص المناهج من بعض الموضوعات التى لم يعد داع اليها ، والكتب مما أصابها من تضخم أو مبالغة . وأن نستغل المتوفر من هذا كله فى تدعيم الجانب العملى فى هذه المدرسة وبذلك يمكن أن نوجه تعليمنا حقا لاعداد الفرد لكى يسيطر على الصناعة والمعرفة الفنية لا أن يكون فرسا يدور فى عجلتها

* * *

الطريق إلى فلسفتنا التربوية

الدكتور محمد أحمد الغنام

المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس.

معنى الفلسفة :

ترددت فى الخوض هنا فى موضوع عنوانه « فلسفة التربية » ؛ وذلك لما قد تثيره كلمة « فلسفة » عند قراءتها من ردود أفعال واستجابات قد تصرف القارىء منذ البداية عن متابعة الموضوع ، ومن هذه الردود والاستجابات ذلك القول المكشوف أو المكتوم الذى قد يصدر من بعض الافراد على النحو التالى :

« مالنا والفلسفة ؟؟ نحن الآن فى عصر علم لا عصر كلام .

« لقد دقت ساعة العمل الثورى ، ولم يبق لنا وعلينا الا أن نعمل بالفعل .

« ان التربية بالذات سلوك وعمل ، فلنعمل بدلا من أن نتفلسف
« والمدرس الذى يمثل الغالبية العظمى من رجال التربية والتعليم ، والذى
« توجه حديثك اليه الآن ، هو أولا وأخيرا عامل ـ انه العامل المباشر فى
« الميدان .

« ان كل ما يحتاج اليه المدرس هو الا تحدثه فى فلسفة التربية ، وانما أن تضيف فعلك الى فعله وتدعم سلوكه بسلوكك فى واقع العمل المدرسى ليسيره وليرتاح اليه مثلما يستريح فيه » .

هذا القول واشباهه هو فى الواقع تعبير عما وقر فى أذهان بعض المشتغلين بالتعليم وغير التعليم من مفهوم عتيق عن الفلسفة وفلسفة التربية وما يقابل هذا من نظرة تقليدية الى العمل ورسالة المعلم ، فمازال منا من ينظر الى الفلسفة ويتكلم فيها كذلك ـ على أنها ذلك الترف الفكرى أو المتعة العقلية التى تختص بها قلة فى المجتمع مترفعة عن العمل فيه ، أنها قلة تعيش فى برج عاجى تدلى منه بأحاديث فى أمور عقيمة معقدة بعيدة عن الواقع ومجراه واتجاهاته ومشكلاته وأحداثه ، وتستغرق فيه فى تعريفات وأقوال مجردة عن الزمان والمكان الذى يحياه من حولهم ، وتستهلك جهدها وجهد قرائها والمستمعين لها فى جدل ومناقشات شكلية لقضايا مجردة ازلية لا تمت الى الحوادث الجارية والاوضاع القائمة بصلة « أداتية » عملية .

وأحب أن أؤكد من البداية أنى برىء نسبيا من هذا الفهم للفلسفة ومن الحديث فيها ، بل انى فى الحقيقة قاصر بعقلى عن فهم موضوعاتها وعن مزاولة « الترف » الفكرى بالتكلم فيها . الفلسفة عندى ضرورة لى وللقارىء على السواء ، وضرورة للتعليم الذى يجمعنا ونحرص أشد الحرص على أن يكون مهنة وقوة فعالة ، لامجرد مجموعة من الاجراءات والاداءات والطقوس والافعال الرتيبة ، وضرورة الفلسفة لنا ولغيرنا جميعا مصدرها أننا فى عصر تغير خطير وتحول كبير، هذا التغير والتحول يفرضان علينا ان ننعم النظر فى انفسنا واعمالنا ونظمنا وتراثنا ومبادئنا واتجاهاتنا ، ونناقشها ونراجعها ونزيدها تجديدا ووضوحا لنكون اقدر على العمل بها والتقدم على هدى أحسن ما فيها .

الفلسفة عندى هى أن اكون على بينة ووضوح فكرى كافيين من نفسى ومن غيرى ، من عملى وسلوكى ومن أعمال الغير وسلوكهم ، وما يتصل بهذه النفس وهذا الغير وهذا العمل والسلوك من قيم ومبادىء ومسلمات وهى أن اقدر على العمل والسلوك وأن أعين غيرى على العمل والسلوك عن بصيرة بابعاد العمل والسلوك وعلى هدى المبادىء التى توجهها والتى ينبغى أن توجهها ، وبالعواقب التى ينتظر أن تنجم عنها ، وعلاقة هذا كله بمبادىء الجماعة التى أنتمى اليها واتجاهاتها وآمالها ومصالحها . ثم ان الفلسفة بعد هذا كله هى ان أجتهد فى مناقشة هذه المبادىء وتعميق معانيها ووضع التحفظات المعقولة عليها ، بل وتعديلها وتجديدها واستبدالها فى ضوء ما تكشف عنه حاجات المجتمع ومطالبه لتصبح هاديا حيا لى ولغيرى ممن يعيشون فى المجتمع يدفع بالعمل والسلوك الى أمام.

والفلسفة على هذه الصورة نظرية ومنهج موصولان : فهى مجموعة المبادىء والقيم والمسلمات التى توجه الفرد والمجتمع فى عملهما والتى يبصرها الفرد ويبصرها المجتمع عند عملهما ، وهى الطريقة والاسلوب اللذان يضعان هذه المبادىء والقيم والمسلمات وما يتصل بها من أعمال موضع الفحص المستمر والمراجعة الدائمة على ضوء المطالب الاجتماعية الملحة المتغيرة .

والفلسفة بهذا المفهوم ــ وهو ما قصدته من هذا الحديث ــ قول بل فكر وعمل موصولان . انها لا تعترف بتناقض ولا حتى بحد فاصل بين الفكر والعمل ، ولا تصور القضية ــ على النحو الذى صفناه على لسان بعض الناس فى صدر هذا المقال ــ على أنها مفاضلة واختيار بين عمل بلا فلسفة وفلسفة بلا عمل . وانما هى ترى القضية أولا وأخيرا على أنها مفاضلة واختيار بين عمل مفلسف وآخر غير مفلسف . ثم هى تحسم المشكلة فى التو بتأكيدها ضرورة اختيار العمل المفلسف وتحويل كل عمل غير مفلسف الى فلسفة اجرائية بالفعل .

الثورة والفلسفة :

ونحن اذا تأملنا ما يجرى فى أنفسنا وفى المجتمع من حولنا خلال السنوات العشر الماضية ، وما ينتظر أن يجرى خلال السنوات العشر المقابلة ، وجدنا أن قضيتنا وقضية مجتمعنا ليست مجرد أن نعمل ، والا كنا رضينا بكل عمل وأبقينا على ما ورثه لنا الماضى من عمل موصول بفكر معين ، انما جوهر قضيتنا أن نبصر أعمالنا وأن نعيد اكتشافها مع أنفسنا ، وأن نلبسها مبادىء جديدة وقيما جديدة ، وأن نزيد أنفسنا بصرا وأعمالنا تشربا بهذه المبادىء والقيم .

ومعنى هذا كله أن نفلسف عملنا ونفوسنا ونجددها لننشئها خلقا آخر يتلبس المبادىء والاتجاهات والاساليب الجديدة التى ارتضيناها لانفسنا وهى كما اصطلحنا عليها « الحرية » و « الاشتراكية » و « العلم » و « الوحدة » .

هنا يكمن معنى الثورة الحقيقى ، فثورة ٢٣ يوليو المجيدة وما يتصل بها من تجربة ثورية رائدة منذ سنة ١٩٥٢ ليست أى عمل وما ينبغى أن ينظر اليها على أنها مجرد عمل . انما هى عمل مفلسف وحركة واعية استطاع عندها الشعب المصرى « أن يعيد اكتشاف نفسه وأن يفتح بصره على امكانيات هائلة كامنة فيه » وسار فيها هذا الشعب منذ بدايتها على هدى « المبادىء الستة المشهورة التى نحتتها ارادة الثورة من مطالب النضال الشعبى واتجاهاته » ثم « راح .. يطور المبادىء الستة ويحركها بالتجربة والممارسة وبالتفاعل الحى مع التاريخ القومى تأثرا به وتأثيرا فيه نحو برنامج تفصيلى يفتح طريق الثورة الى أهدافها اللامتناهية » . ومن هنا جاء الميثاق الوطنى ليكون فلسفة للثورة ودليلا للعمل الثورى فى مرحلته الجديدة ، وهاديا لمجتمعنا وهو يواصل عزمه « على أن يعيد صنع الحياة على أرضه بالحرية والحق ، بالكفاية والعدل ، بالمحبة والسلام » .

وليس القصد هنا أن أخوض فى تفاصيل فلسفتنا الاجتماعية ودليل عملنا الثورى ، فأبسط ما ورد فى الميثاق من مبادىء واتجاهات ومغازى وأهداف ، فالقارىء المعلم ليس أقل قدرة من الكاتب، وهو معلم كذلك ، ننى هذا البسط ما دمنا جميعا قد قرأنا الميثاق واستوعبناه ، وعلى استعداد متصل لان نعيد قراءته واستيعابه ، انما قصدت مما تقدم توكيد أهمية الفلسفة بالمعنى الذى حددته لا فى مجال عملنا التعليمى فحسب ، بل كذلك فى حياتنا كمواطنين فى المرحلة التى نعيشها الآن بالذات .

كل واحد منا الآن مطالب لا بمجرد ان يعمل هو او ان يستمر فيما

دزج على أن يعمله ، انما هو مطالب بشـدة والحاح ليكون عمله ثوريا أن يراجع نفسه ويراجع عمله وان يجدد هذا العمل وتلك النفس تجديدا. فعليا مستهديا المبادىء والاتجاهات والاهداف التى حددها الميثاق ، وان يعمل تفكيره على بصيرة وفى اخلاص فى تلك المبادىء والاتجاهات والاهداف فيزيدها عمقا واتساعا فى المعنى ليزيد تفكيره فى الوقت نفسه وضوحا واتساعا .

ولئن كان المجتمع فى صوره لمتفردة — أى ممثلا فى افراده فردا فردا — مطالب بأن يعمل عملا مفلسفا على هذا النحو ، فنفس المطالب تنسحب على المجتمع فى صوره التجمعة من مؤسسات ونظم وجماعات مختلفة الاحجام والاوزان . فمجتمع المصنع ومجتمع الشركة ومجتمع المؤسسة الكبيرة ، ومجتمعات المصالح والوزارات ومجتمعات القرى والاحياء فى المدن يقع عليها فى المرحلة الحاسمة التى نعيشها الآن مسئولية فلسفة عملها وتثويره — ان صح هذا التعبير ليصبح هذا العمل بالفعل تعبيرا صادقا عن النظرية أو الفلسفة الاجتماعية التى رسم حدودها الميثاق الوطنى .

حاجتنا بعد الميثاق الى فلسفة تربوية :

ونحن فى التربية والتعليم فى حاجة ملحة الى ميثاق تربوى يقابل ميثاقنا الوطنى ، كنظرية أو فلسفة ومنهج أو طريقة — من حيث مستواه ووضوحه والتزام الناس له . ورب مستمع يرد على هذه الدعوة بقوله : ولم هذا الميثاق التربوى ؟ أو ليس الميثاق الوطنى وحده كافيا ليكون بنصه وفصه ميثاق التعليم وفلسفته ؟ أو ليس الميثاق الوطنى دليل عملنا فى شتى نواحى الحياة ومنها التعليم ذاته ؟ فلماذا لا ترجع وايانا الى الميثاق الوطنى لنتخذه ميثاقنا وفلسفتنا التربوية مثلما هو ميثاقنا وفلسفتنا الاجتماعية ؟

لسنا نشك لحظة أو نتردد مرة واحدة فى تأكيد أن ميثاقنا الوطنى هو مرجعنا فى كل عمل نعمله الآن سواء أكان ذلك فى قطاع التعليم أم فى غيره من قطاعات حياتنا . لكن الميثاق الوطنى كفلسفة اجتماعيـة شىء والفلسفة التربوية أو الميثاق التربوى شىء آخر وان كان متصلا به . كل فلسفة اجتماعية لابد وأن تترجم الى فلسفة تربوية يدين بها المشتغلون بالتعليم ويجسدون بها أعمالهم وتنظيماتهم وأساليبهم ومعاملاتهم وعلاقاتهم وادارتهم للعملية التعليمية . وكلما كانت هذه الفلسفة التربوية اجرائية — أى مترجمة فى صورة وحدات ومقومات سلوكية كانت أكثر فعاليـة واداء وتطبيقا واجدى للمعلمين فى تحرى عملهم وممارسة نشاطهم وتوجيه هذا العمل والنشاط نحو تحقيق غاياتنا الاجتماعية الكبرى الجديدة .

ولقد نبه الميثاق الوطنى الى اهمية هذه الحقيقة وخطورتها ، وجاء تنبيهه لها بطريق غير مباشر أحيانا وبطريق مباشر أحيانا أكثر . فعنـد الحديث عن وقوع مصر بعد الحركة الشعبية الثورية سـنة ١٩١٩ فى الخديعة الكبرى للديمقراطية المزيفة وما يتصـل بها من اقطاع بغيض ورجعية حاكمة ورأسمالية انتهازية واستعمار خبيث عرض الميثاق الوطنى لما يأتى (الباب الخامس) :

« ان حرية العلم التى كان فى مقدورها ان تفتح طاقات جديدة للامل تعرضت هى الاخرى لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية .

« فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها أن تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم العلم ومناهجه واصبحت لاتسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع .

« ان اجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت ان بلادها لاتصلح للصناعة ولا تقدر عليها .

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غـير حقيقته ، وصور لها الابطال فى تاريخها تائهين وراء سـحب من الشـك والغموض بينما وضعت هالات التمجيد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها .

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المـدارس والجامعات والهدف من التعليم كله لا يزيد عن اخراج موظفين يعملون للانظمة القائمة وتحت قوانينها ولوائحها التى لاتأبه بمصالح الشعب دون أى وعى لضرورة تغييرها من جذورها وتمزيقها « أصلا وأساسا » .

« ان تحالف الاقطاع والرجعية الحاكمة لم يكتف بذلك كله وانما باشر ضغطه على جماعات كثيرة من المثقفين كان فى استطاعتها أن تكون ضمن الطلائع الثائرة فكسر مقاومتها وفرض عليها اما أن تستسلم لاغراء ما يلقيه اليها من فتات الامتيازات الطبقية واما ان تذهب الى الانزواء والنسيان »

ثم عند الحديث عن معالم الديموقراطية السليمة اكد الميثاق :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد لها ان تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم .

« وان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ومن هنا فان مناهج التعليم ينبغى أن تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة » .

أين نحن من طريق فلسفة التربية :

ومنذ صدر الميثاق الوطنى واجمعنا عليه دليلا للعمل الثورى استجاب له القائمون على التعليم والمشتغلون به داخله عدة استجابات لعل أهمها :

أولا : عقد لجان وحلقات ومؤتمرات تعليمية على الصعيد المركزى والمحلى لدراسة الميثاق والتوعية به وزيادة الوضوح الفكرى بشأنه من جانب المشتغلين بالتعليم على شتى المستويات .

ثانيا : النظر فى التعليم والتفكير فى مراجعة أوضاعه وتنظيماته وسياسته فى ضوء الميثاق .

ثالثا : مراجعة الكتب المدرسية ، وخاصة كتب المواد الاجتماعية ، بقصد تضمينها بعض نصوص الميثاق حيثما وجد ذلك مناسبا .

رابعا : تلقين التلاميذ والطلاب مبادىء الميثاق وتوجيه نظر المعلمين الى ربط موضوعات المنهج به واستخدام نصوصه فى النشاط المدرسى وعلى جدران الفصول وخارجها .

خامسا : اتخاذ اجراءات فعلية لتأكيد بعض مبادىء الميثاق — مثل التخطيط والقيادة الجماعية والنقد الذاتى وتكافؤ الفرص — أو تحويلها الى واقع فى التعليم .

سادسا : الشروع فى عمل كتيبات تبسط مبادىء الميثاق أو تفسرها ليتم نشرها على المعلمين فيزدادون بصرا سلوكيا بما جاء فى الميثاق .

سابعا : قيام بعض الهيئات التربوية (مثل رابطة خريجى معاهد وكليات التربية) باصدار مقالات فى مجلاتها أو افراد أعداد بأكملها لموضوع الميثاق والتربية .

ثامنا : دراسة بعض كليات ومعاهد اعداد المعلم لموضوع الميثاق ومغزاه التربوى كجزء من برنامجها فى اعداد المعلم وتوجيه بعض الدراسات العليا فيها نحو تناول بعض جوانب هذا الموضوع .

ومع مالهذه الاستجابات والجهود من قيمة ألا انها لم تتجاوز مرحلة الطرق على الباب أو فتحه وما زال الطريق طويلا امام الوصول الى فلسفة تربوية محددة واضحة وضوح ما وصلت اليه فلسفتنا الاجتماعية كما حددها الميثاق الوطنى .

مسئوليتنا التربوية ومسئوليتنا الاجتماعية فى تحديد فلسفتنا التربوية :

أن وجود فلسفة تربوية محددة واضحة فى رؤوس المشتغلين بالتعليم

على شتى المستويات ، نظريا وعمليا على السواء ، أمر على جانب كبير من الاهمية بالنسبة للتعليم نفسه ، وبالنسبة للمجتمع الذى يوجد فيه هذا التعليم . ومن هنا كان تحديد هذه الفلسفة مسئولية تربوية ومسئولية اجتماعية تقع أساسا على عاتق المشتغلين بالتعليم والمشرفين عليه .

فاما المسئولية التربوية فلأن التعليم كما نعلم عملية تنمية واعداد وتوجيه ، ولا يمكن أن يتحقق هذا بصورة سليمة فى اتجاهات الجماعة وعلى قيمها ولسد مطالبها الا اذا حكمت العاملين فى التعليم فلسفة واضحة محددة ، والا اذا توافر لديهم الوضوح الفكرى الكافى بشأنها والقدرة على مناقشتها وتطويرها .

ولو أننا نظرنا فى صدق الى ما نقوم به والى ما يجرى حولنا داخل المدرسة وداخل التعليم لوجدنا قياسا على المبدأ السابق أشتاتا وألوانا من العمل ومن العاملين فى ميدان التعليم قد يتعذر حصرها وتصنيفها .

فما زال منا من يغلب على عمله الرتابة والشكلية الى الحد الذى يجعل هذا العمل ، وصاحبه فيه ، يتم بأقل فكر وأقل جهد .

وما زال منا من ينعزل بعمله عن الواقع فلا ينظر الى هذا العمل الا على أنه تلقين لحقائق مجردة ، ولا يعنيه بعد هذا الا أن يلم بهذه الحقائق ويوصلها للتلاميذ دون اعتبار لما يجرى حوله أو تكييف لمادته تكييفا اجتماعيا يربطها بواقع الاشياء ويجعلها أدوات تخدم اغراضا اجتماعية .

وما زال منا من يعيش فى تفكيره أسير الماضى لا يراجع شيئا ولا يعترض عنى شىء ما دام هذا الشىء هو ما وجد آباءه عليه ، ويقابل تشبث هذا اللون من الناس بالقديم عدم تقبل الجديد او التظاهر بتقبله من باب التقية لا بناء على الفحص والتأمل والتفكير .

ثم ما زال منا من يتشدق بالجديد تاركا عمله على قدمه ، فهو لم يتمثل الجديد ، ولم يقو بعد على ترجمته الى واقع ، فوقف عند حد الكلام به واستمر بعمله على ما كان عليه ، وربما نقد هذا العمل دون أن يقوى مرة اخرى على التفكير فى كيفية تطويره وفق الجديد الذى سمعه أو قراه وآمن به .

وأخطر من كل ما تقدم ما زال منا من يتعجل الفهم أو يضيق نطاقه ويتسرع بالحكم ويسىء التطبيق نتيجة هذا التعجيل أو التضييق أو التسرع أو نتيجة ما ترسب فى عقله من مفاهيم بالية كثيرا ما يزاوج بينها وبين الافكار الجديدة بل كثيرا ما يلبسها واقعا قديما من حيث لا يحتسبه

فيفسد عليها قيمتها وقوتها . ولنأخذ على سبيل المثال مبدأ القيادة الجماعية الذى نص عليه الميثاق . هذا المبدأ ماكاد يسمعه بعض المشتغلين بالتعليم والمتكلمين فيه حتى خيل اليهم انهم يعرفون مضمونه وحكمته وابعاده كلها ثم نظروا الى تنظيمات التعليم التى تقوم من حوتهم من مجالس ولجان على شتى المستويات فاطمأنت نفوسهم ، وقالوا : نحن الى تطبيق مبدأ القيادة الجماعية سباقون ، أو لم تر الى مجلس الآباء ومجلس ادارة المدرسة وتشكيلات الطلاب على مستوى المدرسة والتنظيمات الاخرى على سائر المستويات فوق المدرسة . انها آية سبقنا وحرصنا من قبل فى التربية على أن نعد للمستقبل .

مثال آخر ما ورد فى الميثاق الوطنى من أن « مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى ان تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة » .

هذه الدعوة وهذا الاتجاه سمعه بعض المشتغلين بالتعليم فخيل اليهم ان ما اجروه من تعديلات فى المنهج خلال السنوات العشر الماضية كان استجابة لاحساس أو وعى قبلى يمثل هذا المبدأ ، وان ما يمكن عمله الآن لا يتعدى رتوشا خفيفة . وسوف نتناول هذا الموضوع فيما بعد لنبين مدى حجم المشكلة ومطالبها فى الحل .

مثال ثالث : تكافؤ الفرص « وحق كل مواطن فى العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومبادئه » هذا المبدأ الذى نادى به الميثاق قد فهمه بعض المشتغلين بالتعليم فيما يبدو على انه تكافؤ الفرص وحق كل مواطن فى العلم بالمعنى الذى كان يتردد منذ عشرين عاما أو أكثر ، بل فهمه البعض خطأ على انه تكافؤ الفرص فى أسوأ تعليم بدلا من أحسنه .

مثال رابع : قول الميثاق بأن العمل شرف والعمل حق والعمل واجب والعمل حياة .

هذا القول حسبه بعض المشتغلين بالتعليم أن من معناه تشجيع العمل المدرسى وبالذات النشاط المدرسى على نحو ما جرى ويجرى منذ عشرات السنوات حتى ولو كان عملا فيه قليل من العلم وكثير من المظهرية والشكلية

ولا اريد بعد هذا ان استطرد فى الامثلة واستغرق فيها ، وانما أريد أن أخلص من هذه الامثلة وما سبقها من تصوير لبعض استجابات المشتغلين بالتعليم عندنا . ان هذا التعليم يعانى مشكلة أساسية هى عدم وجود فلسفة تربوية محددة واضحة وضوح فلسفتنا الاجتماعية التى حددها الميثاق ، ولا سامية سمو هذه الفلسفة . ومسئولية المربين الكبرى ازاء التعليم الآن هى أن يصلوا الى تلك الفلسفة ويحددوها كشرط أساسى لجعل التعليم قوة بالفعل .

ان تعليمنا مطالب اليوم أكثر من أي عصر مضى بأن يضطلع بدوره بانفعال في عملية التحول الخطير الذي يشهده مجتمعنا ، لكن لا يمكن هـذا التعليم الاضطلاع بدوره الا اذا راجع نفسه ، ودأب على ان يخرج في سرعة وقوة وحيوية من جلده الغليظ القديم ومن طبيعته التقليدية العتيقة ، ويجدد وظيفته وطبيعته على نحو يجعله في اهدافه وتنظيماته وادارته ومحتواه تعبيرا صادقا عن فلسفتنا الاجتماعية الجديدة .

هذا ينقلنا الى المطلب الاجتماعي الخطير في تحديد فلسفتنا التربوية ، فالتعليم لا يقوم بذاته ولذاته ، وانما هو قائم لخدمة أغراض اجتماعية ، ولا بد له أن يكون ترجمة لفلسفة اجتماعية معينة . ومجتمعنا الجـديد يطالب تعليمه اليوم بأن يعينه على تحويل أفراده وتنشئتهم على مبادئه الجديدة وعلى تزويدهم بأساليب السلوك والمهارات والعـادات والقيم والمعارف التي تجعلهم قادرين بالفعل على اعادة تشكيل الحياة « بالحرية والحق ، وبالكفاية والعدل وبالمحبة والسلام » . وكل هذا لايتم الا بفلسفة تربوية واضحة محددة تنير للتعليم طريقه الجديد .

بقي علينا اذا سلمنا بما تقدم ، أن نتساءل :
وما مرجعنا في اشتقاق فلسفتنا التربوية ؟
وماذا ينبغي لهذه الفلسفة ان تجيب عليه وتتناوله بالبحث والتحديد ؟
وما المنهج في تحديد هذه الفلسفة وبلورتها ؟
ومن الذي يضع هذه الفلسفة التربوية ؟
هذا ما سنحاول معالجته فيما تبقى من هذا المقال .

ما مصادرنا في اشتقاق فلسفتنا التربوية ؟

لعل أول ما يتبادر الى الذهن عند التفكير في تحديد فلسفة تربوية هو هذا السؤال :

من أين نشتق فلسفتنا التربوية ؟ هل نجلس الى أنفسنا على ارائكنا ونترك لتفكيرنا العنان ينسج خيوط هذه الفلسفة من كل شيء او من أي شيء ، حتى ولو كان ذلك من عالم غير عالم الواقع ومن مجتمع غير هـذا الذي نعيش فيه ونكرس انفسنا لبناء مستقبله ؟ هل نجري وراء مثال رسمه الغير لانفسهم ومجتمعهم سواء أكان هذا الغير من جيل بعيد في المكان والثقافة عنا او جيل سالف لنا ؟ هـل ننكب على كتب الفلسفة وفلسفة التربية فندرس المذاهب الفلسفية ونقارن بينها لنختار في النهاية واحدة منها أو نجمع من بعض عناصرها جميعا صورة نتفق على تبنيهـا والتزامها عند اتخاذنا قرارا تربويا أو اضطلاعنا بعمل تربوي ؟ او هل نبرح

أرائكنا لننزل الى الميدان ونجوب البلاد طولا وعرضا ونعيش واقع التعليم وندأب على تبين أحسن ما فيه ثم تكون من مجموع ما نتبينه مثالنا الذى نستهديه عملنا التربوى ؟

يمكن ان نقول أن محاولاتنا فى الماضى لبناء فلسفة تربوية ـ ان كانت لنا محاولات او فلسفة ـ قد تشعبت وتشتتت فى الاتجاهات المتضمنة فى الاستفهامات السابقة . والمتتبع لتاريخ الفكر التربوى فى بلادنا خلال نصف القرن الاخير يجد مظاهر هذا التشعب والتشتت واضحة ، فهناك من عبر بنفسه أو بتفكيره البحر الى الخارج لينقل صورة أو مبادىء غريبة عن واقعنا وغير متصلة بمشكلات مجتمعنا الملحة . وهناك من قرأ كتب الفلسفة وفلسفة التربية ليقول انه « برجماتى » أو « تجديدى » أو « مثالى » أو « اكليكتيكى » أو غير ذلك من اللافتات والشعارات ، وهناك من حصر نفسه فى القديم ودعا الى الرجوع اليه والاخذ ببعض نماذج فكره قلبا وقالبا او مع شىء يسير من التجديد ، ثم هناك من تشبث بالواقع واستغرق فى تفاصيل ما هو قائم فعلا الى الحد الذى لهاه عن فحص فلسفة ما هو واقع وما هو قائم .

اما أن يكون لدينا فكر مفتوح لتجارب البلاد الاخرى وافكارها ، واما أن نتصفح ماضينا وندرسه ، واما ان نبصر أعمالنا وواقعنا فهذا مالا ينكر قيمته أحد عند تحديد فلسفتنا التربوية ، لكن الذى تنكره هو ان نستهلك كل وقتنا ونحصر كل جهدنا فى هذه المجالات أو واحد منها سعيا وراء مثال فيها نقلده .

ان بؤرة اهتمامنا ونحن نحدد فلسفتنا ، وفلسفتنا التربوية بالذات ، هى ـ أو ينبغى أن تكون ـ مجتمعنا العربى الذى نعيش فيه ونعيش به ونعيش له . هذا المجتمع الذى نعيش فيه وله هو أســاسا مجتمع المستقبل ، صحيح أن لنا ماض ، لكن هذا الماضى لا يعنينا ولا ينبغى أن يعنينا الا بقدر ما صنع حاضرنا والا بقدر ما يضىء لنا طريق المستقبل ؛ وصحيح أن لنا حاضرا ، لكن هذا الحاضر بين ماض يولى ومستقبل نقبل عليه ، وعلى هذا فالوجود الحى لمجتمعنا هو مستقبله . ولو اننا عـدنا الى سؤال أنفسنا : ولماذا فلسفة ؟ ولماذا فلسفة تربوية ؟ لوجدنا أن الاجابة تدخل فى صميم المستقبل ، وهى اننا نريد عملا موجها على بصيرة ووفق أسس ومبادىء مرسومة فى أيامنا القابلة ؛ ونريد مراجعة هذا العمل وهذه البصيرة وهذه المبادىء ما بقينا أحياء فيما تبقى لنا اليوم وغدا ، وما دامت التربية أداة صنع المستقبل وجب أن تكون النظرية العامة التى توجه احكامها وأعمالها ـ وهى فلسفة التربية ـ متصلة بالمستقبل نابعة منه .

ان أول واهم مصدر نشتق منه فلسفتنا هو مستقبل مجتمعنا كما

تحدده آمال أفراده وارادتهم على التغيير . انه المستقبل كما نريده أن يكون لا كيفما يكون — وهو ما يمكن تسميته بالفلسفة الاجتماعية . فاذا تساءلنا : وما صورة مجتمعنا الذى نريده أو ما فلسفتنا الاجتماعية ؟ وجدنا ميثاقنا الوطنى يكفينا مئونة البحث عن جواب ، لانه جهد مقصود للاجابة عن هذا السؤال بالذات فى وضوح فكرى وعمق وشمول كبير .

ومن هنا يجىء القول بأن المصدر الاول والاهم الذى نرجع اليه فى اشتقاق فلسفتنا التربوية هو ميثاقنا الوطنى — ان الميثاق الوطنى يضعنا وجها لوجه أمام مجتمعنا من أبعاده المختلفة فى حيز محدود ، وهو يضعنا أكثر ما يضعنا أمام هذا المجتمع من بعد المستقبل بالذات . لقد رسم لنا فى كثير من الوضوح ومن الحدة ومن الدقة ملامح مجتمعنا الجديد . ولم يبق أمام التربية الا أن تستفسر عن هذه الملامح وتدقق النظر فيها وفيما وراءها من قيم ومبادىء واتجاهات ثم تترجم هذا كله وتتجسده فى نفسها قولا وفعلا ونظرا وتطبيقا .

ان عدم وجود فلسفة تربوية واضحة محددة لنا فى الماضى مرجعها أسباب كثيرة لعل أهمها أنه لم يكن عندنا أولا فلسفة اجتماعية واضحة — أو صورة محددة عن المستقبل الذى نريده ، وحتى عندما وجدت هذه الفلسفة أو بعض عناصرها لم تكن تمثل الا رأى قلة تعبر عن مصالح الرجعية والاقطاع والاستبداد والاستعمار أو تقف شبه مشلولة أمام مصالح الرجعية والاقطاع والاستبداد والاستعمار ، ومن هنا كانت حيرتنا كمشتغلين بالتربية ، وكانت حيرة النظريين والنظرانيين منا ، الامر الذى دعاهم الى التشعب والتشتت على نحو ما أشرنا منذ قليل .

ومن حسنات صدور الميثاق الوطنى أنه دعوة لايقاف حيرتنا ولعدم التشعب والتشتت فى أى اتجاه . انه يجمعنا على صورة محددة المعالم لمجتمعنا الجديد ، ويطلب الى كل فرد منا أن يرى نفسه ويحدد مكانه على هذه الصورة ليبدأ منه عمله الثورى على بصيرة .

ويشغل التعليم فى هذه الصورة التى حددها الميثاق مكانين هامين أحدهما مرئى محدد فى معالم واضحة والآخر غير مرئى يتخلل الصورة من أول خط فيها الى آخره ، أما المكان المرئى المحدد للتعليم فيظهر فى الباب الخامس (الديموقراطية السليمة) عند الحديث عن فعل الديموقراطية المزيفة فى التعليم فى الماضى وعن ضرورة فرض المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن ، وفى الباب السابع (حول الانتاج والعمل) عند الحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص وتحديده فى حقوق أساسية لكل مواطن ، وفى الباب الثامن (مع التطبيق الاشتراكى ومشاكله) عند الحديث عن دور الجامعات ومراكز العلم على

مستوياتها المختلفة فى صنع المستقبل . وعلى طول هذا المكان المرئى نجد التعليم ، شأن كل عنصر آخر من عناصر الثقافة ، مطالب بأن يغير نفسه وأن يفى بشروط ليتمشى مع ملامح الصورة الجديدة للمجتمع ، أما المكان غير المرئى للتعليم فتمليه مسئولية التعليم كأداة هامـــة من أدوات التغيير الاجتماعى . ان التعليم مطالب فى المرحلة التى نعيشها الآن بأن يضطلع بدوره فى التغيير ، لا مجرد أن يغير نفسه . ومن ثم كان لابد له من أن ينفذ الى كل كلمة من كلمات الميثاق فيعيها ثم يترجمها فى نفسه الى سياسة وأهداف وادارة وتنظيمات ومستويات كفاية ومناهج وطـــرق تدريس وعلاقات تتيح للصغار والكبار على السواء فرص نموهم واعادة تربيتهم ليكونوا خلقا جديدا تتحقق بهم مطالب الميثاق وآماله .

اننا ــ معشر المشتغلين بالتربية ــ مطالبون بالحاح أن نعرف كل شيء فى الميثاق الوطنى معرفة حقيقية . وليس يكفى أن نعرف عن الميثاق وعن كل ما جاء فيه . والفرق بين المعرفة الحقيقية للميثاق والمعرفة عن الميثاق هو فى الواقع الفرق بين التربية والاعلام ، بين الفلسفة ومجرد العلم . ان التربية ليست مجرد أن نعلم عن شيء لم نكن نعرفه من قبل ، وانما هى أن نسلك وفق هذا الشيء على نحو لم نكن نسلكه من قبل ، وأن نعين غيرنا على ان يغيروا سلوكهم بالمثل . ونحن لا يمكننا ان نسلك سلوكا جديدا سليما الا اذا فهمنا الجديد حق الفهم ، وعرفنا أبعاده وحدوده ومغزاه وأسبابه ونتائجه ، وترجمنا كل عنصر من عناصره داخل الكل الذى يوجد فيـــه ترجمة اجرائية على الطبيعة ، وناقشنا انفسنا فيما نطبق وقسناه على أصل ما نطبقه . وكل هذا يضعنا على الباب الصحيح لفلسفة التربية فى المرحلة التى نعيشها الآن .

غير أن قولنا بأن الميثاق الوطنى هو قبلتنا التى نتجه اليها ونحن نصمم فلسفتنا التـــربوية لا يعنى الا ننظر فى شيء الا الميثاق الوطنى . فاعطاء الاولوية والاهمية الكبرى له لا ينفى اقامة وزن لما هو دونه وحوله مـــن المصادر . والميثاق نفسه يطالب فى أعماقه بضرورة البصر بأكثر مما ورد فى الميثاق كخير ضـــمان للعمل العظيم والثورة الشاملة فهو فى الباب الاول (نظرة عامة) ينص على أهمية وجود « وعى عميق بالتاريخ وأثره على الانسان المعاصر من ناحية ومن ناحية أخرى لقـــدرة هذا الانسان بدوره على التأثير فى التاريخ » ثم يؤكد فى البـــاب الثـــانى (فى ضرورة الثورة) « ان .. القيادات الشعبية مطالبة الآن أن تتأمل تاريخها وأن تنظر الى واقع عالمها ثم تقدم على صنع مستقبلها واقفة فى ثبـــات على أرضها » .

وفى نفس البابين ينص الميثاق كذلك على أهمية وجود « فكر مفتوح

لكل التجارب الانسانية ، يأخذ منها ويعطيها ولا يبعدها عنه بالتعصب ولا يصد نفسه عنها بالعقد » وان « الثورة العربية وهى تواجه هذا العالم لابد لها أن تواجه بفكر جديد لا يحبس نفسه فى نظريات مغلقة يقيد بها طاقته . وان كان فى نفس الوقت لا ينعزل عن التجارب الغنية التى حصلت عليها الشعوب المناضلة بكفاحها » .

والواقع أنه بجانب معرفتنا الحقيقية للميثاق لابد لنا أن نعرف ماضينا وواقعنا وتجارب غيرنا . فهذا لا يعيننا فحسب على الوصول الى فلسفة تربوية سليمة ، بل انه كذلك يعيننا بكل تأكيد على زيادة معرفتنا لمبادىء الميثاق ومفاهيمه وزيادة توضيحنا لها وتحديدنا اياها وتحويلها فى صدق الى واقع حى .

ماذا ينبغى لفلسفتنا التربوية أن تجيب عليه وتتناوله بالبحث والتحديد :

الآن وقد عرفنا مصادرنا التى نلجأ اليها ونحن نرسم فلسفتناالتربوية يمكننا أن نتساءل :

وما العلامات التى نريد أن نحددها فى هذه الفلسفة ؟

ماذا ينبغى لهذه الفلسفة أن تجيب عليه لتكون بعد هذه الاجابة دليلا مفصلا لعملنا التربوى ؟

هناك فى الواقع خمسة أسئلة كبيرة ينبغى لهذه الفلسفة أن تجيب عليها وتتناول اجابتها عليها بالشرح فى عمق وتفصيل واتساق . هذه الاسئلة هى :

ما صورة مجتمعنا الجديد وما عناصر ثقافتنا الجديدة التى ننشدها وبدأنا فى تحقيقها ؟

ما صورة المواطن التى يمكن أن نرسمها مشتقة من مجتمعنا الجديد وثقافته الجديدة ــ هذه الصورة التى اذا تخلقت بالفعل فى كل فرد منا ومن أبنائنا صار مجتمعنا جديدا وثقافتنا جديدة قلبا وقالبا ؟

ما صورة المدرسة التى يمكن أن تخلق أو تسهم فى تخليق المواطن الجديد ، وما صورة التعليم الذى ينتظم هذه المدرسة ؟

ما واقع مدارسنا وتعليمنا الان ؟ وكيف يمكن النهوض بهما على النحو الذى يصل بهما الى الصورة المرجوة ؟

ان نقطة الانطلاق فى الاجابة على السؤال الاول هى كما قدمنا ميثاقنا الوطنى من الفه الى يائه .

غير أن الاجابة هنا لا تعنى مجرد سرد ما ورد فى الميثـاق من أبواب وفقرات وما حواه هذا كله من مبادىء واتجاهات . ولو كان الامر بهـذا اليسر ما كلفنا انفسنا عناء توجيه هذا السـؤال . انما ينبغى أن تزداد الاجابة عمقا واتساعا ، لكى تدخل فى باب الفلسفة ، فتتناول كل ما ورد فى الميثاق من مبادىء واتجاهات بالبسط والتحليل والتحديد والتقـدير والمقارنة والربط .

والوقت والمكان لا يتسعان هنا لتناول موضـوعات الميثاق ومبـادئه واتجاهاته ــ ولا حتى بعض موضوعاته ومبادئه واتجاهاته ــ بهذا البسـط والتحليل والتحديد والتقدير والمقارنة والربط . انما يكفى أن نثير هنـا بعض الاستفهامات حول بعض ما ورد فى الميثاق من مبادىء وقواعـد واتجاهات لعلنا ننعم النظر فى الاجابة عليها من بعد ذلك .

لقد نص الميثاق على حرية الوطن وحرية المواطن كهدف من أهداف النضال العربى . فما معنى هذه الحرية ؟ وما حدودها ؟ وكيف نصـل اليها ؟ وما مدى ما وصلنا اليه منها ؟ وما الفرق بين حرية المواطـن فى اطار اشتراكى وحريته فى اطار رأسمالى مثلا ؟ وما الصـورة الواقعيـة الاجرائية لحرية الوطن وحـرية المواطن فى مجالات الحياة المختلفـة ؟ وما علاقة حرية المواطن بالكفاية وبالعدل وبتوسيع قاعدةالثروة وبالوحدة وبالعلم ؟ .. الخ

كذلك نص الميثاق على وجـوب السيطرة الكاملة للشعب على كل أدوات الانتاج . فما المعنى الاجـرائى للسيطرة ؟ وما معنى الشعب ؟ وما معنى الانتاج وحقيقة آفاقه وأدواته ؟ واذ كان الانسـان أداة من أدوات الانتاج فكيف تتم سيطرة الشعب عليه ؟ واذا كان العلم أداة من أدوات الانتاج كذلك فكيف يسيطر عليه الشعب وما حدود السيطـرة الكاملة عليها ؟ .. وهكذا .

كذلك نص الميثاق على « أن النقد والنقد الذاتى من أهم الضمانات لحرية» . فما معنىهذا النقد والنقد الذاتى وكيفيكون ؟ وما صلاحيات النقد والنقد الذاتى ؟ وما موضوعاتهما وما حدودهما وما وسائلهما .. الخ .

ونص الميثاق على أن « مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى أن تعاد

دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة » .

فما معنى مناهج التعليم ؟ وما معنى ان يعاد دراستها ثوريا ؟ وما الفرق بين المنطق أو التفكير الثورى وبين المنطق التقليدى والتفكير الاصلاحى ؟ وهل الدراسة الثورية للمناهج تنصب على مادة المناهج أو على طريقة دراستها أو على كيفية تنفيذها أو على هـذا كله ؟ ثم كيف تكون هذه الدراسة ثورية ، وكيف نجسدها فى تنظيمات واجراءات وواقع ؟ واخيرا ما معنى الانسان الفرد وما معنى قدرته على اعادة تشكيل الحياة ؟ . . (١)

هذه بعض استفهامات حول قليل من كثير مما ورد فى الميثاق الوطنى ، وكلها وغيرها يهدف الى الوصول الى صورة دقيقة مفصلة على الواقع ننمط عليها مجتمعنا فى دقة .

ولئن كانت الاجابة على هذه الاسئلة ومئات غيرها صعبة ، فان أصعب منها أن نجيب على السؤال الثانى الذى سبق أن أوردناه خاصا بصورة المواطن التى يمكن ان نرسم عناصرها مشتقة من مجتمعنا الجديد وثقافته الجديدة اللذين دأب الميثاق على تحديدهما . ذلك أن رسم صورة المواطن الجديد معناها ترجمة كل نقطة وكل ملمح من ملامح المجتمع الجديد الى مقومات سلوكية — تتضمن معارف ومعلومات ومهارات وعادات واتجاهات وقيم — تكون انماطا تتجسد آلاف المواطنين بل ملايين المواطنين .

هذا ينقلنا الى السؤال الثالث الكبير عن صورة المدرسة الجديدة التى تصلح وعاء يتخلق فيه المواطن الجديد والمجتمع الجديد . وعند الحديث عن المدرسة نقصد ثقافة المدرسة بمبانيها وادواتها وتجهيزاتها ومعداتها ، وبهيئات التدريس فيها وموظفيها بكفاياتهم وتنظيماتهم وارتياحهم ونظرتهم الى الحياة والعمل ونموهم المهنى ، وبمناهجها وما تتضمنه من مقـررات دراسية وكتب وأوجه نشاط وطرق تدريس وتنظيمات مدرسية وأساليب تقويم ، وبعلاقاتها الافقية والراسية التى تقـوم على قيم ودوافع وآمال معينة والتى تربط أعضاء المجتمع المدرسى بعضهم الى بعض وتربط هذا المجتمع بالمجتمع الخارجى .

كل هذه عناصر فى ثقافة المدرسة تحتاج الى تحديد وتفصيل باعتبارها الوعاء الحيوى لنمو المواطن .

كذلك عند الحديث عن المدرسة لا نقصد المدرسـة منعزلة عن سائر المؤسسات والوسائط التربوية التى تسهم فى تشكيل المـواطن . فالذى

(١) تجد اجابات لهذه الاسئلة وغيرها فى عـدد صحيفة التربية الاسبق « الميثاق والتربية » .

لاشك فيه أن للمدرسة فى تشكيل المواطن حدود وامكانيات لا يمكن ان تتجاوزها ولابد لها أن تعرف هذه الحدود وهذه الامكانيات لتمد منهنا بعد ذلك يدها الى غيرها من المؤسسات الوسائط . وتأخذ المبادأة فى التعاون معها جميعا على تشكيل المواطن أو اعادة تشكيله على الصورة المرجوة .

ثم انه عند الحديث عن المدرسة لا نقصد مجرد المدرسة كوحـــدة قائمة بذاتها ، فالمدرســة جـزء من هيكل التعليم بقياداته وســياسته ومخططاته وتنظيماته ووسائل متابعته فضلا عن جوه العام . ومن هنــا كان لابد عند رسم صورة المدرســـة من عمل حساب لقيادات التعليم المرجوة وتحديد لسياسته وبيان لكيفية عمل مخططاته واتفاق على أهدافه ومناقشة لتنظيماته ووسائل متابعته فضـــلا عن بحث الضمانات التى تكفل له الاحتفاظ بجو عام سليم .

لكن الاجابة على الاسئلة الثلاثة الكبيرة السابقة المتعلقة بصورة المجتمع الجديد وصورة المواطن الجديد وصورة المدرسة الجديدة لا تكفى لتكوين فلسفة تربوية فعالة مجدية ، اذ لابد من الاجابة على السؤال الاخير الذى قدمناه وهو : ما واقع مدارسنا وما واقع تعليمنا الآن ؟ وكيف نحول هذا الواقع الى الصورة الجديدة التى حددناها لمدارسنا ولتعليمنا ؟

ان الاجابة على هذا السؤال بشقيه ليست هينة . وهى فى كل الأحوال تحتاج الى قدرة عالية على النقد والنقد الذاتى بأسلوب علمى موضوعى ، كما تحتاج الى منهج ثورى فى التفكير قوامه «تحقيق الامل» اكثر من «حساب الممكن» ويتسلح بقدرات « الوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير والناتج عن المناقشة الحرة » و « الحركة السريعة الطليقة التى تستجيب للظروف المتغــيرة » و « والوضوح فى رؤية الاهــداف ومتابعتها باستمرار » وكلها مما نص عليه الميثاق .

ما منهجنا وموجهاتنا فى تحديد فلسفتنا التربوية :

عندما قلنا أن الميثاق الوطنى أول وأهم مصدر نرجع اليه عند تحديد فلسفتنا التربوية ، لم نقصد مجرد الرجوع اليه للتعــرف على ملامح المجتمع الجديد التى رسمها ، وعلى الخطوط التى حددها للتعليم ، انما قصدنا كذلك منهج الميثاق فى اشتقاق الفلسفة وما حواه من توجيهــات بشأن الاسلوب الذى يمكن اتباعه فى التفكير وفى التفلسف . ولعــل أهم هذه التوجيهات ما يأتى :

١ — الاخذ بالمنطق الثورى كبديل « لطريق المساومات والحلول الوسط والتفكير الاصلاحى الصادر عن العطاء والتورع » .

٢ — تأمل التاريخ لبيان أثره على الانسان المعاصر والمجتمع المعاصر .

٣ — الصدق في تحرى الحقائق ، حيث أن « أن أى محاولة لاخفاء الحقيقة وأ تجاهلها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصول الى التقدم » .

٥ — دراسة تجارب الامم الاخرى بفكر مفتوح دون تعصب أو عقد ودون الرغبة في مجرد النقل .

٦ — حك الفكر بالتجربة وتمحيص الرأى النظرى بالتطبيق التجريبى « فالوضوح الفكرى أكبر ما يساعد على نجاح التجربة ، كما أن التجربة بدورها تزيد في وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر في الواقع وتتأثر به » .

٧ — نشر الفلسفة بين جميع العاملين في الميدان وايصالها اليهم بالطريقة الاكثر ملاءمة بالنسبة لكل منهم .

٨ — اعمال النقد والنقد الذاتى في كل ما نصل اليه من فكر وعمل ، وذلك في جو من حرية الاجتماع وحرية المناقشة .

٩ — العمل بمبدأ الاجماع او الاخذ برأى الاغلبية على الاقل . ذلك أن جماعية القيادة معناها وضع سلطة اتخاذ القرارات والاتفاق على رأى في يد الجماعة

١٠ — تطوير المبادىء بالممارسة الفعلية وبالتفاعل الحى مع تاريخ المجتمع تأثرا به وتأثيرا فيه .

من الذى يضع فلسفتنا التربوية ويحددها :

ان الاجابة على هذا السؤال تحكمه عدة اعتبارات أهمها :

معنى الفلسفة ، ومعنى الثورة ، واتجاهات فلسفتنا الاجتماعية ، وطبيعة العملية التعليمية كما هى وكما نرجوها في البلاد .

أما معنى الفلسفة فقد سبق لنا تحديده على النحو الذى يبعدها كل البعد عن كونها كمالية عقلية تنفرد بها قلة من الناس تفكر منعزلة في أبراج عاجية ، وأكدنا صلتها الوثيقة بالعمل والسلوك الى الحد الذى يجعلها لكل عمل وسلوك بين سليم .

وأما الثورة فهى كل عمل شعبى تقدمى ، « انها حركة شعب بأسره

يستجمع قواه ليقـوم باقتحام عنيد لكل العوائق والموانع التى تعترض طريق حياته كما يتصورها وكما يريدها » و « قيمة الثورة الحقيقيةبمدى شعبيتها وبمدى ما تعبر به عن المجاهير الواسعة وبمدى ما تعبره مـن قوى هذه الجماهير لاعادة صنع المستقبل وبمدى ما يمكن ان توفره هذه الجماهير من قدرة على فرض ارادتها على الحياة » .

وأما اتجاهات فلسفتنا الاجتماعيـــة فهى الديموقراطية بشعبيتها والاشتراكية بتقدميتها وبالوحدة بتماسكها الاجتماعى وقوته .

وأما طبيعة العمليـة التعليمية كما هى وكما نأملها فهى أولا وأساسا طبيعة شعبية تتناول ملايين الاطفال دون تمييز بسبب جنس أو طبقة أو دين ، وتضم آلاف المعلمين الذين نبعوا من أوســـاط شعبية وكانوا باتخاذهم مهنة التدريس عمالا بما تحمله الكلمة بالمعنى . ثم ان العملية التعليمية بعد هذا عملية ضخمة معقدة تحتاج الى جهد اكثر من فـرد وفكر أكثر من فرد أو قلة من الافراد .

من أجل هذا كله ، ومن أجل الحكمة فى وجود فلسفة تربوية ، لابد أن تكون عملية تحديد هذه الفلسفة ورسمها متضمنة جميع العاملين فى العملية التعليمية وكل من يهمهم أمر هــــذه العملية أو يتصلون بها (من أولياء أمور وساسة ورجال اقتصاد .. الخ) ، أو من يمثل هؤلاء جميعا بشرط أن تصل فلسفة التربية فى كل الاحــــوال الى جميع العاملين فى الميدان .

غير أن القول بان تحديد فلسفتنا التربوية مسئولية جميع المشتغلين بالتعليم وكل من يتصل بالتعليم ويهتم به يظل مبـدأ أجوف الا اذا قام المسئولون عن التعليم بعمل التنظيمات على شتى المستويات التى تكفل تجسيد هذا المبدأ . ومن هنا تظهر اهمية اعادة النظر فى تنظيمات المدرسة وربطها بالمستويات العليا حتى دواوين الوزارة ، كما تظهر أهميـة اعادة النظر فى تنظيمات نقابة المعلمين والروابط التربوية وتحديد وظائفها على نحو يسهم فى تحقيق هذه الغاية .

ثم ان القـول باشراك جميع المشـــتغلين بالتعليم والمتصلين به فى وضع الفلسفة التربوية لا يعنى التسوية بين هـؤلاء جميعا فى الراى . فالديموقراطية فى شعبيتها تؤكد أهمية راى الخبراء والمختصين وتنسح وزنا كبيرا لهذا الرأى ، واشتراكيتنا فى تقـدميتها تشترط الكفاية مع العدل ، وميثاقنا يؤكد أن العمل الثورى لابد أن يكون عمـلا علميا وان « السلطات الشعبية بدون العلم قد تثير حماسة الجماهير ولكنها بالعلم

وحده تقدر على العمل تحقيقا لمطالب الجماهير » و « أن الجامعات ليست أبراجا عاجية ولكنها طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة » .
ومن هنا يأتى الدور الخطير للخبراء والمختصين فى التربية فى قيادة عملية بناء الفلسفة التربوية .

* * *

وبعد فهذه محاولة لرسم هيكل لفلسفة التربية عندنا ، وفتح بابه الطريق اليها ، ولعل فيها ما يمكن أن يسترشد به المشتغلون بالتعليم عند تخطيق فلسفتنا التربوية .

* * *

المغزى التربوى لفلسفة العقل والذات والمجتمع

بقلم الدكتور صادق سمعان

المدرس بكلية التربية ــ جامعة عين شمس

يتناول هذا المقال فلسفة « العقل والذات والمجتمع » للفيلسوف جورج هربرت ميد الذى يعتبر من العمد الاساسية للفلسفة التجريبية التى تقترن دائما باسم وليم جيمس وجورج ميد وجون ديوى . واذا كان القارىء العربى عامة ، والمربى خاصة ، قد تعرض بشكل ملحوظ فى السنوات الاخيرة لبعض كتابات جيمس وديوى التى نشرت بالعربية ، فانه لم يتعرف بعد على فلسفة جورج ميد . فلم يترجم له أحد ــ على ما نعلم ــ حتى هذه اللحظة ولم يكتب عنه أحد كتابة علمية ، بل أن مؤلفاته ليست متداولة فى الاوساط الفلسفية عندنا ولا يكاد يتعرض لها أساتذة الفلسفة الحديثة عندنا لا من قريب أو بعيد فى محاضراتهم وكتاباتهم . وبينما هذه هى الحال لدينا ، تترجم كتب ميد تباعا الى كثير من اللغات الاجنبية كالالمانية والفرنسية والاسبانية . والذى نقصده من هذا ان ميد لم يكن فيلسوفا مغمورا ، فلقد أشاد وليم جيمس باصالته ، وقال عنه ديوى « انه عقلية فذة ، ونفاذة ومبتكرة الى أقصى ما يكون الابتكار » (١) . واعترف ديوى بفضله عليه فى أكثر من مناسبة . أما هوايتهد فلقد شهد له بأنه « فيلسوف من الطراز الاول ، وان أفكاره مثيرة وموحية وتمثل مغامرات فى الافكار » (٢) .

وكما أشرنا ، سوف نقتصر فى هذا المقال على عرض سريع لفلسفته فى العقل والذات والمجتمع التى نشرها أحد طلابه بعد مماته فى كتاب يحمل هذا الاسم (٣) . ويمثل هذا الكتاب ــ وهو أكثر كتبه ذيوعا ــ الافكار الرئيسية التى شغلته منذ بداية هذا القرن حتى وفاته سنة ١٩٣١ حين كان يدرس الفلسفة والاخلاق وعلم النفس الاجتماعى فى جامعة شيكاغو .

كان ميد فيلسوفا كما كان عالما . وكفيلسوف ، كان تجريبيا فى اتجاهه ، يؤمن كسائر التجريبيين بالطريقة العلمية وبنظرية التطور وبالديمقراطية باعتبارها الدعامات الاساسية لهذا الاتجاه الفلسفى . وكعالم ، كان ميد من علماء النفس الاجتماعيين ، بل انه كان فعلا من الرواد الاوائل لهذا العلم ومن واضعى لبناته الاولى . غير أن مساهمته فى هذا العلم لم تأت من زاوية جمع المعارف وتحقيقها بالطرق المميزة للبحث العلمى ، وانما جاءت من ناحية التنظيم الفكرى للافكار والمفاهيم العلمية السائدة ومن ناحية مناقشة مسلمات النظريات واعادة صياغتها حتى تساير الاتجاهات والحقائق العلمية الحديثة . ومعنى هذا أن ميد لم يضف كثيرا ــ أو لعله لم يضف شيئا ــ الى مجموعة الحقائق والمعارف فى العلوم الاجتماعية ،

لم يسهم للعلم عن طريق الارقام والقوائم والاحصائيات ووسائل القياس ، ولكنه أسهم مساهمة جليلة للعلم — وللفلسفة — من زاوية البناء الفكرى النظرى عن طريق بصيرته النفاذة فى طبيعة العقل والذات والرموز واللغة والمجتمع . وكانت الوقائع والمعارف التى يستعين بها فى اقامة أفـكاره الرئيسية مستمدة من الملاحظة والتحليل لخبراتنا العادية أو للمعـارف الشائعة المألوفة . ومن ثم كان الطريق الذى سلكه للوصول الى معارفه وملاحظاته ، وبالتالى الى وجهة نظره الفلسفية ، طريقا مفتوحا للجميـع أكثر منه طريقا فنيا متخصصا لا يجيده الا المتخصصون فى البحـوث العلميـة .

لقد عاش ميد فى وقت تشبع فيه الجو الفكرى العام بفكرة التطـور البيولوجى التى وجهت الانظار بشكل درامى الى مبدأ التغير بالمقارنة الى مبدأ الثبات التركيبى الذى كانت تؤكده من قبل علوم الفيزياء والرياضة . وكان من الطبيعى الا يفسر الاورجانزم الانسانى (الكائن العضوى الانسانى) فى هذا الاطار التطـورى فحسب ، بل كان من الطبيعى كذلك أن تفسر حياة الفكر كلها فى هذا الاطار . فكان لابد من النظر الى العقل من زاوية جديدة ، من زاوية نشأته ووظيفته فى عملية التفاعل القائمة بين الـكائن والبيئة . كان لابد للعقل أن يظهر خلال السلوك ليخدم هـذا السلوك ، وكان لابد أيضا من النظر الى المجتمعات نظرة جديدة ومن تفسيرها فى مقولات تطورية . هذا هو ما شغل ميـد كما شغل غيره من الفـلاسفة التجريبيين .

ولم يكن ميد ليقنع بموقف المدارس السيكولوجية السابقة والمعاصرة — من ترابطية أو وظيفية أو سلوكية — لانها فى نظره فشلت فى تفسـير ظاهرة نشوء العقل ، كقدرة مبدعة مسئولة واعية ، خلال التاريخ الطبيعى للسلوك . ورأى أنه لابد من ادخال بعد جديد فى الصورة لم يكن يحظى حتى ذلك الحين باهتمام علماء النفس ، ذلك هو البعد الاجتماعى . وعلى الرغم من اعتراف ميد بتأثره ببعض الفلاسـفة المثاليين أمثال هيجل ورويس وببعض علماء الاجتماع أمثال كولى وببعض علمـاء النفس أمثال ڤنت فى تحديد هذا البعد الاجتماعى وفى عزل ميكانزم الاشارات ، الا أنه انتقـدهم جميعا من زوايا مختلفة ووجه اليهم جميعا نقدا أساسيا واحدا وهو أنهم لم يسيروا فى الطريق حتى نهايته لكى يفسروا كيفية نشوء العقل والذات خلال السلوك . فجميعهم افترضوا بشكل أو آخر ضرورة وجود عقـل سابق أو ذات سابقة لكى تبدأ العملية الاجتماعية . وحتى أولئك الذين حاولوا تفسير بعض جوانب العقل أو الذات تفسيرا اجتماعيا لم يستطيعوا عزل ميكانزم اللغة اللازم لنشوء العقل والذات وتحليله تحليلا سـلوكيا اجتماعيا . فكان يقول ميد عن هؤلاء انهم كانوا يصورون الامر كما لو كانت هناك قبعة سحرية يسحب منها العقل بفعل سحرى اى بدون مقدمات أو دلالات سابقة .

وعلى هذا كانت المشكلة الحقيقية بالنسبة لميد هي توضيح كيفية نمو العقل والذات خلال عملية الاتصال والتفاهم الانسانى . أى ان المشكلة عنده لم تعد تلك التى كانت تشغل الفلاسفة السابقين وهى كيف تبدأ العقول — التى تكون قد تكونت من قبل لدى أفراد منعزلين — فى الاتصال ببعضها الآخر ، وبالتالى كيف تبدأ عملية التفاعل والمشاركة .

والعقل والذات عند ميد نشوءات اجتماعية ، واللغة على مستوى الاشارات الصوتية هى الميكانزم اللازم لنشوئهما . ولقد حاول ميد — ونجح بالفعل — أن يعزل ميكانزم اللغة التى يتكون منها العقل اجتماعيا والتى عن خلالها تنشأ الذات الواعية بذاتها وبالآخر .

وكان ميد يرى أن انتقال الكائن البيولوجى الى الكائن المفكر (أو الى الذات) لا يحدث الا عن طريق اللغة ، واللغة بدورها تفترض وجود مجتمع من نوع معين كما تفترض وجود امكانيات فسيولوچية معينة فى تكوين الاورجانزم . والمجتمع فى أبسط صوره لابد أن يتكون من كائنات بيولوچية تشترك فى الفعل الاجتماعى وتستخدم افعال بعضها الآخر كاشارات توجه سلوكها التالى . فيقول ميد اننا نجد « المحادثة بالاشارات » فى شجار الكلاب حيث يحدد كل كلب سلوكه فى ضوء ما يأتيه الكلب الآخر من اشارات .

« فقد تدور المحادثة بالاشارات التى لا يمكن ترجمتها الى حديث واضح . وينطبق هذا أيضا على الحيوانات غير الراقية . فالكلاب التى تقترب من بعضها الآخر وهى فى حالة غضب تستخدم هذه اللغة — لغة الاشارات . فهى تدور حول بعضها مزمجرة متحفزة للهجوم والانقضاض . وهذا موقف قد تنشأ عنه اللغة ، بمعنى أن هناك اتجاها معينا لدى فرد ما يستثير عند الآخر استجابة ، وهذه بدورها تستثير سلوكا معينا ثم استجابة اخرى من الآخر وهكذا .. » (٤)

ويرى ميد أن هذه الاشارات التى يأتيها الحيوان ويستثير ويوجه بها استجابات الآخر هى المادة الاساسية للغة ، ولكنها لا هى باللغة ولا هى بالشرط الكافى لها ؛ فهى اشارات غير مقصودة ولا تحمل للفرد الذى يأتيها نفس المعنى الذى تحمله للآخر ، لا تعنى له ما تعنى للآخر . ان هذه الاشارات ، بعبارة اخرى ، ليست « رموزا ذات دلالة **significant symbols** بالنسبة لهذه الحيوانات ، وبالتالى فان « حديث الاشارات » ليس له صفة التبادل الفكرى الحق .

ولكن الاشارات قد تصبح ذات مغزى حتى وان لم تأخذ صورة الجهر الصوتى . ففى راى ميد أن موقف الملاكمة قد يوضح لنا كيف أن

أفعال فرد ما كالملاكم تكتسب جانب المغزى أو الدلالة . فالملاكم يتظاهر بأنه سوف يضرب غريمه فى جزء ما من جسمه بينما هو فى الحقيقة ينوى أن يضربه فى جزء آخر . وهو يستهدف من هذا التظاهر أن يدفع خصمه الى القيام بحركة دفاعية يترتب عليها أن يترك جزءا حساسا من جسمه دون حراسة ، ومن ثم يستطيع هذا الملاكم عن طريق الخداع والمراوغة أن يسدد لغريمه اللكمة التى أرادها وفق الخطة الموسومة . وعلى هذا فان لحركة التظاهر مغزى ودلالة اصيلة لانها تحمل للملاكم الذى يأتيها نفس المعنى السلوكى الذى تستثيره عند غريمه . (٥)

« وفى حالة الملاكم فان اللكمة التى يبدأ فى تسديدها لغريمة تنتزع من خصمه استجابة معينة يترتب عليها أن يخترق هذا الملاكم الموقف الدفاعى لغريمه وبذلك يتمكن من ضربه فعلا . فالتظاهر بالضرب كان اعدادا للضربة الحقيقية التى يتوقع أن يسددها لخصمه . أى أن السلوك الذى بدأه أصبح مثيرا وموجها لاستجابته التالية .. ونحن نقول ان الحيوان لا يفكر ، فهو لا يضع نفسه فى موقف يكون مسئولا عنه ، لا يضع نفسه فى موضع الشخص الآخر ويقول ما معناه : «انه سوف يسلك بذلك الاسلوب وسوف أسلك أنا بهذا الاسلوب » . فاذا كان الفرد يستطيع أن يسلك فى ضوء تصوره لسلوك الآخر ، واذا كان الاتجاه الذى يستثيره فى نفسه يمكن أن يكون مثيرا لسلوكه التالى كان لدينا سلوك ذو مغزى . وحينما يصبح الفرد قادرا على أن يتصور ويتكهن باستجابة الآخر وحينما تصبح هذه الاستجابة المتوقعة من الآخر مثيرا لضبط وتوجيه سلوك هذا الفرد نفسه قلنا ان هذا الفرد قد ضمن فى خبرته معنى ومغزى سلوك الآخر . وهذا هو الميكانزم العام لما نسميه فكرا » (٦)

فالتفاهم الواعى المقصود لا يمكن أن يتم بدون رموز ذات معنى . وبعبارة أخرى أن التفاهم الحقيقى يتطلب أن يعرف الفرد ما ينطوى عليه ، لابد أن يكون هو ذاته ــ وليس الذين يستجيبون له فحسب ــ قادرا على أن يفسر معنى اشاراته ، وعلى أن يتصور معنى اشاراته للآخرين واستجاباتهم لها ، وأن يستغل هذه الاستجابة المتوقعة فى ضبط وتوجيه سلوكه المقبل . وهكذا يستطيع الفرد ــ عن طريق هذه الرموز ذات الدلالة ــ أن يتصور دور الآخر فى الموقف وان يوجه سلوكه فى ضوء هذا التصور .

ويبحث ميد عن الاشارات التى يمكن أن تصبح رموزا ذات دلالة ومغزى والتى يمكن أن تحول الفرد البيولوچى الى كائن مفكر ، فيقارن بين الاشارة الصوتية وغيرها من الاشارات . ويؤكد انه لا توجد اشارة

أخرى تؤثر فى الفرد ذاته كما تؤثر فى الآخر مثل الاشارة الصوتية . فنحن نسمع أنفسنا نتكلم كما يسمعنا الآخرون ، ولكننا لا نرى التعبيرات التى ترتسم على وجوهنا ، كما أننا عادة لا نلحظ سلوكنا (٧) . ولهذا يرى ميد أن الاشارة الصوتية هى المنبت الفعلى للغة الحقة ، وبالتالى للعقل والذات .

ويعطى ميد كمثل للرمز الصوتى ذى المغزى ـ حيث يستثير الرمز فى الفرد ما يستثيره فى الآخر ـ صياح الفرد فى مسرح مكتظ بالمشاهدين صيحة « النار ، النار » اذا ما رأى دخانا داخل المسرح . فحينما يؤثر هذا الصياح فى الفرد نفسه كما يؤثر فى الآخر ، وعندما توجه هذه الصيحة سلوكه التالى وسلوك الآخر نقول ان هذا الرمز الصوتى أصبح ذا مغزى ، ويكون الفرد قد أصبح شاعرا وواعيا بمغزى ما يأتيه من أصوات بالنسبة لنفسه وللآخر . وبذلك نكون قد وصلنا الى مرحلة اللغة الحقة بالمقارنة الى مرحلة التفاهم والاتصال غير الواعى وغير المقصود وغير الموجه عند الحيوانات . ان الفرد فى هذه المرحلة لم يعد مجرد مستجيب للاشارات ، انه يستخدم الرموز . لقد اكتسب عقلا . والعقل ليس الا هذه الرموز ذات المغزى فى السلوك ، ومتى وجدت هذه الرموز فى السلوك قلنا انه سلوك مستنير ذكى . فالعقل عند ميد وعند سائر الفلاسفة التجريبيين ليس كيانا أو مادة (subsance, entity) انما هو سلوك . والذكاء ليس الا عملية تمثل الفرد لتلك العملية الاجتماعية التى ينشأ فيها المعنى ، عملية التفاهم والاتصال حيث يحدد الفرد لنفسه ما تعنيه اشاراته ورموزه للآخر ويوجه استجابتهم لهذه الاشارات وكذا سلوكه التالى . وباختصار يقول ميد انه ليس ثمة سلوك ذكى الا اذا تضمن أخذ الفرد الدور الآخر والسلوك فى ضوء سلوك الآخر المتوقع والفعلى . هذا هو المجال الوحيد الذى يتولد فيه الذكاء أو ـ ان شئت ـ العقل (٨) . ولا يقبل ميد أى تفسير آخر غيبى أو سلفى أو روائى .

وهكذا لا يبدأ ميد بعقول فرده ثم يخرج منها الى المجتمع ، ولكنه يبدأ بعملية اجتماعية موضوعية ثم يدخل منها الى الفرد محللا الكيفية التى تنتقل بها هذه العملية الاجتماعية ـ عملية التفاهم ـ الى الفرد وكيفية تمثله لها عن طريق الرمز الصوتى . والعقل عند ميد اجتماعى ـ دائما أبدا ـ فى نشوئه ووظيفته ، وتدوم اجتماعية التفكير بدوام تصور الفرد لنفسه فى مواقف الآخرين .

ويرى ميد أن عملية تصور مواقف الآخرين (أو كما يعبر عنها بعملية « اخذ أو لعب أدوار الآخرين ») هى العملية التى يصبح بها الفرد شاعرا بذاته وبفاعليته كما سنرى . غير أن مدار هذه العملية قد يتسع فيتعدى

أخذ أدوار الآخرين الى سلوك الاشياء الخارجية . فكما يمكن للفرد أن يقول : « ان الآخر سوف يسلك بتلك الكيفية وانني سوف أسلك بهذه الكيفية ، وان هذا سوف يؤدي الى موقف اجتماعي أرغبه أو الى نتيجة أرغبها » ، فانه يمكن أيضا أن يقول : « انني اذا قمت بكذا وكذا ازاء هذا الشيء وذاك من مكونات البيئة ، فان هذا الشيء (أو الاشياء) سوف يرد على سلوكي هذا بكذا وكذا ، وسوف تكون النتيجة كذا وكذا » . ويرى ميد أن عملية عزل الاشياء الفيزيقية يعتمد على قدرتنا على أخذ دور الآخر . أى أن التفكير فى الموضوعات الفيزيقية يتضمن ان نأخذ أدوارها ومن ثم قلنا ان التفكير فى الطبيعة الفيزيقية لا يزال عملية اجتماعية على الرغم من أن الموضوعات التى نفكر فيها ليست اجتماعية ، كما هو الحال مع الآخر ، فنحن نستطيع ان نأخذ أدوارها وان كانت هى لا تستطيع بدورها أن تأخذ أدوارنا (٩) .

ولسنا هنا بحاجة الى أن نبين أن البحث العلمى الموضوعى بدأ يتقدم حينما اتسع مجال هذه العملية . وتعمد العلماء أدخال اشياء مادية مختلفة و عمليات مختلفة فى علاقات مع بعضها الآخر مستهدفين من ذلك دراسة الكيفية التى تتفاعل بها هذه العناصر أو العمليات مع بعضها الآخر والوقوف على نتائج هذه التفاعلات . وعن طريق هذه العمليات يبدأ عالم « الاشياء » يتحول الى عالم « الموضوعات » أى الى عالم أشياء ذات معان ، الى عالم أصبحت فيه نتائج سلوك الاشياء جزءا لا يتجزأ منها ، وبذلك أصبحنا نستجيب للاشياء لا باعتبارها مجرد مثيرات مادية عارية انما نستجيب لها فى ضوء معانيها أى وظائفها ونتائجها .

نشوء الذات :

يفسر ميد ظاهرة نشوء الذات بنفس العملية التى يفسر بها نشوء العقل ، ففى رأيه أن العقل والذات والرمز ذا المغزى كلها نشوءات جديدة تنبثق مع بعضها البعض وتؤثر كل منها فى نمو الآخر . فالفرد ، نتيجة لقيامه بأدوار مختلفة ، يبدأ فى أن يرى تدريجيا دوره هو ويميزه من دور الآخرين الذين اضطلع بأدوارهم لفترة ما ، أى يبدأ الشعور بالذات وتمييزها من الذوات الاخرى . اننا نصبح واعين بأنفسنا ، نصبح ذواتا متميزة خلال عملية لعب أدوار الآخرين . ولا يمكن أن يتأتى لنا هذا الا عن طريق تلك العملية الرمزية التى نصبح بمقتضاها واعين بسلوك الآخر وقادرين على استيعابه أو على الاصح تعلمه . وباختصار ، يرى ميد أن الذات تدرك كيانها فى ذات الوقت الذى تدرك فيه كيان الآخر الذى تلعب دوره ، ويرى أن ادراك الذات لكيانها يعنى أنها أصبحت قادرة على أن تعكس نظرتها وتفكيرها على ذاتها ، على أن تجعل من نفسها موضوعا للدراسة والنقد ، وأن تجعل الذوات الاخرى معيارا أو مقياسا لهذا النقد .

ويمكننا أن نقول ان ميد يحدد ثلاث مراحل لنمـو الذات : المرحلة التى يلعب فيها الطفل دور شخص آخر ، ومرحلة اللعب الجماعى ، ثم مرحلة الآخر المعمم the generalized other حيث تصبح عملية أخذ دور الآخر اتجاها عاما . وفى المرحلة الاولى يقوم الطفل بدور الاشـخاص أو الحيوانات التى تكون قد دخلت فى مجاله الحيوى بشكل أو آخر . وهنا يقوم الطفل بدور الآخر بالمحاكاة والتشخيص والتفكير ، ويصبح الطفل قادرا على أن يلعب هذا الدور أو ذاك فيما بعد اذا تطلبت الظـروف . وبتمثل أو تعلم هذه الادوار تكتسب الذات من المرونة ما يساعدها على التوافق فى المواقف الجديدة وما يجعل سلوكها مقبولا اجتماعيا . ويقول ميد انه كلما زاد عدد الادوار التى تلعبها الطفل كلما أصبح أكثر قدرة على مشاركة الآخر فى مشاعره ومشاكله وكلما جاءت اسـتجاباته أكثر دلالة من الناحية الاجتماعية . أما فى المرحلة الثانية ــ مرحلة اللعب الجماعى حيث النشاط منظم ومشترك ــ لابد للفرد أن يتمثل كل هذا النشـاط حتى يتسنى له أن يلعب دوره بنجاح . فالفرد هنا لا يقوم بدور شخص واحد أو حيوان ما ، انما يقوم بدور أى شخص آخر فى هـذا النشاط المنظم . وفى المرحلة الثالثة يقوم الفرد بالنسبة لذاته بدور الآخـرين فى حضورهم وغيابهم ، فهو يتمثل ــ عن طريق الرمز ذى الدلالة ــ موقف الجماعة ويحكم على رغباته وميوله وقيمه فى ضوء معايير هذه الجماعة ، ويصل به الامر الى أن يجعل صالح الآخرين موضوعا لرغباته وهدفا من أهدافه . ويرى ميد أنه بالقدر الذى تكون به الذات قد تمثلت اتجاهات الآخرين عن طريق اللغة ، بهذا القدر تكون الذات قد توحدت مع الآخرين ، أى أصبحت هى والآخرين شيئا واحدا ، أو تكون ــ على حد تعبيره ــ قد « أصبحت الآخرين » ، أى أصبحت قيم الآخرين هى قيمها . وبالقدر الذى تصبح به الذات قادرة على أن تقوم هكذا بدور « الآخر المعمم » بهـذا القدر تكون قيمها هى قيم العملية الاجتماعية ذاتها . وفى هذا المستوى يصبح التفكير ليس سوى محادثة الذات مع الآخر المعمم . ومن المألوف فى حالات الصراع الخلقى على وجه الخصوص أن يشعر الفرد بهذه المحادثة الداخلية حيث يكون أحد أطراف هذا الحديث هو صوت الرغبات عنـد الفرد بينما يكون الطرف الآخر هو صوت الآخر المعمم ، صوت الضغط الاجتماعى ، صوت الاتجاهات الاجتماعية التى نسـميها « الضمير » ، صوت ما سوف يقوله الناس (١٠) .

ولكن الذات عند ميد ليست مجرد تنظيم وتمثل لاتجاهات الآخرين فهى ليست عاكسة لاتجاهات الآخرين فحسب ، لانه لو كان الامر كذلك لما كان ثمة مجال للنشاط الابداعى المطور للاوضاع الاجتماعية . ولـكن الذات « الكاملة » عند ميد تؤثر فى الوضع الاجتماعى وتغير فيه بسلوكها تماما كما تتأثر به . ويؤكد ميد ان كل سلوك الفرد على مستوى التفاهم

اللغوى — او حتى غير اللغوى — يغير فى التركيب الاجتماعى بدرجة أو بأخرى تصل عند الزعماء والقادة الى درجة التحول الاجتماعى . فالذات التى لاتنبثق الا خلال عملية اجتماعية تؤدى بدورها الى تغيير معالم هذه العملية الاجتماعية ، أى الى اعادة تنظيم هذا المجتمع (١١) . وليس فى موقف ميد هذا غرابة على الاطلاق فهو يشارك سائر التجريبين فى الايمان بقدرة التفكير المبدعة والمطورة وفى اعتبار الفرد مركز التجديد فى المجتمع .

وهكذا نرى أن الذات عند ميد شأنها شأن العقل ، فهى ليست كيانا انما سلوكا . والفرد لا يولد وله ذات كما أنه لا يولد مزودا بالعقل أى بالرموز ذات المغزى . ورأينا كذلك ان الذات عند ميد ليست عملية تفتح أو نضج من الداخل كما زعم أصحاب الغرائز ، انما هى نتاج التفاعل المتواصل للفرد البيولوجى مع غيره من الافراد والاشياء والوصول الى معان مشتركة من المواقف والخبرات المشتركة . ورأينا كيف تغلب ميد على مشكلة الثنائية بين ما هو داخلى وخارجى او بين ما هو فردى واجتماعى . فعن طريق العملية الرمزية يتكهن الفرد بنتائج سلوكه وسلوك الآخرين وعن طريقها يصبح قادرا على أخذ دور الآخرين وبالتالى على أخذ دور الآخر المعمم . فليس هناك ثنائية او تقابل انما هناك اتصالا أصيلا . وجدير بالذكر هنا ان ميد يربط فى سائر كتاباته بين مفهوم الآخر المعمم ومفاهيم « العمومية الاجتماعية » و « الموضوعية » . فبالقدر الذى يكون به ما يأتيه الفرد من أفعال وأقوال مفهوما لدى الآخرين ومقبولا وسليمابالنسبةلهم ،بهذا القدر يكونهذا السلوكعاما وموضوعيا . ويقول ميد ان هذا هو ما يحدث فى العلم ، فالعلم يسجل ما هو عام ومشترك فى هذا العالم ، وهو فى هذا التسجيل يتوخى استبعاد الناحية الشخصية للعالم الفرد قدر المستطاع ويستهدف الوصول الى معادلة أو قانونيسمو فىالنهاية عنالخبرةالخاصة ويمكنللآخرين التحققمنسلامته وموضوعيته .. فعملية أخذ ادوار الآخرين عند ميد هى جوهر الموضوعية العلمية والاجتماعية .

المجتمع

قلنا انه نتيجة لنشوء هذا الفرد الواعى الخلقى المبدع والخلاق يتحول شكل الحياة ويكتسب المجتمع تنظيما جديدا . فالفرد الانسانى لا يلعب دوره الاجتماعى عن طريق التمييز الفسيولوجى كما هو الحال فى الحشرات أو عن طريق التأثير العارى للاشارات على الآخرين كما هو الحال عند الحيوان ، انما يقوم بدوره — كما رأينا — عن طريق

تمثل أدوار الآخرين التى يحتويها النشاط الاجتماعى المشترك . ومعنى هذا أن المجتمع يكون فى هذه الحال قد نجح فى عملية الضبط الاجتماعى ، ذلك لانه قد نجح فى أن يغرس نفسه فى افراده ، نجح فى ان يحمل الفرد على أن يوجه سلوكه فى ضوء نتائجه المحتملة على الآخرين وفى ان يجعل الفرد مسئولا عن القيم الاجتماعية التى تترتب على سلوكه (١٢) .

ويرى ميد أن المجتمعات لا تتساوى فى مدى تحقيقها لهذا النجاح . فالمجتمع الديمقراطى — أى الذى لا يقوم على سيطرة طبقة أو فئة تملك على أخرى لا تملك ، ولا يقوم على سمو جنس أو عقيدة أيا كانت — هو الذى يساعد ، عن طريق مؤسساته ومنظماته ، على تنمية القدرة على أخذ دور الآخر عند اعداد متزايدة من الافراد والجماعات . كما أن هذا المجتمع يشجع عند الأفراد والجماعات الفعل الخلقى للأنا المبدعة المطورة — غير العاكسة — ويكفل لها الضمانات التى تحفزها على الاندفاع فى عملية تحقيق غايات اجتماعية تقوم على الدراسة الموضوعية .

فالمجتمع الذى يسعى اليه ميد مجتمع مفتوح ذو فلسفة تجريبية كتجريبية الطريقة العلمية ذاتها ، مجتمع يعنى بأسلوب تعديل وتطوير قيمه عن طريق اعادة تفسير المواقف فى ضوء أحدث المعارف المختبرة (١٣) .

وينتقل ميد الى مناقشة المجتمع الدولى فى ضوء نظريته عن الذات وأخذ دور الآخر ، فيقول ان ما ينطبق على الفرد ينطبق على الدول . فكما أن المؤسسات والنظم الاجتماعية فى المجتمع الواحد تعمل على توسيع عملية أخذ الادوار ، فان المنظمات الدولية يمكن ان تؤدى الى توسيع ذلك الجزء المشترك من المجتمع العالمى . ولكنه كان يرى ان الامم لاتزال غير قادرة على الدخول فى المجتمع الدولى من زاوية الدورالوظيفى الذى يمكن ان تلعبه ، فهى لذلك تدخله من زاوية مصالحها الضيقة دون النظر الى هذه المصالح فى ضوء المطالب والاتجاهات العالمية . ان الدول فى رأيه لم تتعلم بعد أن تأخذ دور الآخر وأن تسهم بشكل واع مقصود فى عملية توسيع المصالح المشتركة ، وهى — على حد تعبيره — لا تزال فى مستوى الفرد البيولوجى الذى لم يصل بعد الى الذات الخلقية والأنا المبدعة على المستوى الدولى . ويؤكد ميد الاهمية القصوى لاحترام الدول لبعضها الآخر ولسيادتها ولمصالحها ، ولكنه يهيب بهذه الدول أن تؤكد ذواتها على المستوى الخلقى ، أى ان تضع فى اعتبارها — حين تسعى الى تحقيق مصالحها — مصالح غيرها من الدول التى يربطها معها هذا الموقف الدولى أو ذاك (١٤) .

هذه هى أهم الخطوط العريضة فى نظرية جورج ميد فى العقل والذات والمجتمع . وهى فى رأيه فرض مثمر يساعدنا على تفسير نشوء العقل

والذات تفسيرا سلوكيا اجتماعيا ، وبالتالى يساعدنا على التغلب على قصور موقف السيكولوجيين التقليديين الذين أهملوا العلية الاجتماعية التى يحدث خلالها النمو الانسانى ، وموقف علماء الاجتماع السابقين الذين أهملوا المستوى البيولوجى لهذه العملية الاجتماعية واستندوا على مفهوم ذاتى عقلى عن المجتمع حين زعموا أن المجتمع لا وجود له من الناحية الموضوعية ، انما هو قائم فى عقول الافراد . ولا شك أن سلوكية ميد الاجتماعية تختلف اختلافا جذريا عن السلوكية التقليدية التى كانت ترى مركز العقل فى مخ الفرد أو فى جهازه العصبى والتى كانت تختزل اللغة الى مجرد تتابع فى حركات الاحبال الصوتية ، ومن ثم كانت تبسط العمليات العقلية تبسيطا مخلا وتجعلها عمليات ذاتية غير موضوعية . فاللغة عند ميد — كما هى عند ديوى — ليست عملية التعبير عن فكر سابق ولا هى مجرد حركات الأحبال الصوتية ولكنها وسيلة ترجع فى نشأتها الى مجالات الخبرة المشتركة ووظيفتها احداث التعاون بين المشاركين فى هذا النشاط المشترك فى موقف ما وتوجيه نشاط كل لاحداث نتائج معينة .

حقا ان قارىء چورج ميد تعترضه بعض الصعوبات . فنظرا لاصالة مفاهيمه وجدتها يستخدم ميد أحيانا لغة غير مألوفة تحتاج الى شىء كبير من الجهد لفهمها وتمثلها . الا أن هناك صعوبات أخرى أكثر أهمية وخطورة ، ففى بعض الحالات يجد هذا القارىء الناقد انه مضطر الى أن يوجه لميد نفس النقد الذى وجهه ميد الى غيره من علماء النفس . فلنأخذ مثلا موقف الملاكمة — الذى تعرضنا له من قبل — حيث يقوم الملاكم بالتظاهر بالضرب حتى يفتح ثغرة فى دفاع خصمه . الا يفترض ميد سبقا وجود عقل لدى هذا الملاكم يسمح له برسم استراتيجيته ؟ حقا ان المثل يوضح لنا كيف يمكن للاشارات غير الصوتية ان تصبح فى موقف اجتماعى حاملة للمعانى ، ولكن ميد لا يوضح لنا لا فى هذا المثل ولا فى أى مكان آخر كيف تتحول الحركة العضوية أو الاصوات الى رموز ذات مغزى ، كيف يكتسب صوت ما صفة الرمز ذى المغزى ؟ وبالاضافة الى هذا ، ان ميد — وهو الفيلسوف الذى كان يحارب المفاهيم غير العلمية التى لا يمكن اختبارها امبيريكيا — يلجأ فى أحيان قليلة الى مفهومات يصعب التحقق منها موضوعيا مثل مفهوم « تمثل سلوك الآخر ، أو تمثل الرموز » internalization (١٥) . والذى يقصده ميد من عملية التمثل هو عملية التعليم . ومفهوم التمثل والامتصاص لا يفيدنا كثيرا فى فهم العملية أو العمليات السلوكية التى يتم بها الانتقال من الخارج الى الداخل . ومهما يكن من أمر ، فان مثل هذه الانتقادات الفرعية لا تنتقص على الاطلاق من تقدير القارىء لمساهمة ميد الهائلة فى بناء علم النفس الاجتماعى كعلم ، بل ان كثيرين يعتقدون ان عمل جورج ميد يمثل المرحلة

الاولى للميلاد الفعلى لهذا العلم . والأمر الذى لا شك فيه أن كثيراً من مفاهيم ميد الرئيسية أصبحت ركيزة اساسية فى علم النفس الاجتماعى والعلاج النفسى والفلسفة .

المغزى الفلسفى والتربوى لنظرية جورج ميد

رأينا أن ميد يعتبر العقل والذات نشوءات اجتماعية تنبثق خلال التاريخ الطبيعى للاحداث وان اللغة ، فى صورة اشارات أو رموز صوتية ، هى الميكانزم اللازم لهذا النشوء . ويؤكد ميد خلال عرضه لنظريته مبدأ الاتصال بين مستويات الوجود المختلفة (الفيزيقى ، العضوى والانسانى ؛ ذلك المبدأ الذى تفرضه علينا نظرية التطور . ولكن هذا المبدأ يؤكد من ناحية أخرى ، ظاهرة الجدة والتمايز فى كل مستوى عما يسبقه من مستويات . أى أن مفهوم الاتصال يؤكد أيضا مفهوم النشوء بمعنى انه خلال عملية التفاعل بين الأحداث الطبيعية تنشأ تنظيمات جديدة تتميز بصفات جديدة ، وان كل حدث جديد يمثل استمراراً مع الاحداث السابقة التى انبثق منها كما يمثل تحولا عنها .

ويترتب على الأخذ بمبدأ الاتصال هذا نتائج فلسفية وتربوية خطيرة من أهمها ضرورة استبعاد أى محاولة لتفسير الأحداث الطبيعية والنشوءات الجديدة فى ضوء قوى خارجية عن المجال الطبيعى باعتبارها سببا لاى نمو أو علة لأية ظاهرة . ويترتب أيضا على الأخذ بهذا المبدأ رفض الثنائية الديكارتية للانسان والطبيعة ، للجسم والعقل ، تلك الثنائية التى افسدت الفلسفة المعاصرة كما يقول هوايتهيد . ويترتب عليه أيضا رفض التفسيرات الاخترالية للفسلفة المادية التقليدية . فالفلسفات الثنائية كانت تضع الحياة والعقل فى مستوى ميتافيزيقى أسمى من المستوى المادى . والفلسفة المادية التقليدية كانت تدين بأن الوجودات السابقة اكثر واقعية من اللاحقة ، وفى ضوء هذه الفلسفة غير التطورية تصبح كل النشوءات اللاحقة مجرد « نتائج » لقوى أصلية مسببة . وحيث انها كذلك — أى مجرد نتائج (أو آثار) — لايمكن ان تكون لها صفات أو خواص مميزة لها غير تلك التى تحتويها أصولها . فالسبب أو « العلة » فى هذا المذهب المادى والميتافيزيقا الميكانيكية يحتل مكانا أسمى من النتيجة تماما كما يحتل « العقل » مكانا اسمى من الجسم عند الفلسفة العقلية .

وفلسفة جورج ميد ترجمة اصيلة لمفهوم الاتصال كما يتضح من مناقشاته فى تطور اللغة من اصوات عند الطيور الى اشارات عند الكلاب الى اشارات ذات دلالة ورموز صوتية — لغة — عند الانسان . واللغة عنده هى الوسيلة اللازمة لنشوء العقل والذات كظواهر طبيعية وكسلوك وظيفى فى مجالات الخبرة المشتركة .

والقول – كما يرى ميد – بان الانسان يكتسب ذاته خلال عملية التطبيع الثقافى ، اى يكتسب صفاته الانسانية عن طريق عملية الذات الآخر ، يحتم الاخذ بمبدأ تغير الطبيعة الانسانية بتغير الأوضاع الثقافية وتطليق دعاوى نظريات الوراثة والغرائز وتطليق تلك المفاهيم المغلوطة التى يكتظ بها تاريخ الفكر الفلسفى كمفهوم هوبز فى أن وجود الافراد المفكرين القادرين على ابرام عقود واتفاقيات سابق لوجود المجتمع ، ومفهوم لوك فى « الحقوق المطلقة المقدسة للافراد » .. ويترتب عليه كذلك رؤية سخف ذلك الموقف المتطرف للمثالية الذاتية الذى يعرف باسم « الأنا وحدية Solipsism » الذى يتلخص فى المعادلة التالية : اننى الشخص الوحيد أو الشيء الوحيد الذى له وجود . اننى لا أستطيع أن أحرج عن نطاق الخبرة ، والخبرة لابد أن تكون خبرتى انا . وعلى ذلك فليس ثمة من وجود غير ذاتى » (١٦) . فلقد رأينا كيف أن الذات عند ميد لا تنمو الا فى ضوء علاقاتها مع الآخرين ، فالفرد يفهم نفسه فى ضوء الآخرين ويفهم الآخرين فى ضوء نفسه ، ورأينا كيف يضع الفرد نفسه فى مكان الآخر وأنه حين يستخدم اللغة يفكر فى وقع ما يقوله على الآخرين وما سوف يعنيه لهم ، أى انه يجرب على ذاته ما يزمع أن يقوله للآخرين وأنه يقصد التأثير فى الآخر فى اتجاه محدد متعمد ، وانه يختار الرموز التى يعتقد أنها تحدث هذا التأثير المرغوب . ولهذا نقول ان التفكير ليس الا نوعا من الحديث الداخلى أو التجريب الدرامى أو المراجعة التأملية بين الذات والآخر . ان هذه العملية المستمرة لفهم الذات لنفسها فى ضوء الآخر وفهم الآخر فى ضوء الذات هى اساس التفاهم المشترك الذى يؤدى الى نتائج موضوعية يتسنى لكل من الذات والآخر ان يراها ويقومها ، وهى أيضا نفس الاساس الذى تقوم عليه الموضوعية العلمية كما رأينا .

أن ميد لم يتعرض فى كتاباته للمغزى التربوى لفلسفته ومع ذلك فاننا لا نبالغ البتة اذا قلنا ان فلسفته انما هى فى المرتبة الأولى فلسفة تربوية اجتماعيا وفكريا وخلقيا . فليست العملية التربوية الاعملية بناء الذات – الآخر بشكل هادف مقصود ، تلك الذات التى تشارك مع الآخرين مشاعرهم واتجاهاتهم وأهدافهم ، وهى التى تلاحظ وتدرس وتفكر فى النتائج المحتملة وتوازن بينها وتختار وتكون مسئولة امام نفسها وغيرها عن نتيجة اختيارها . ولقد رأينا ان الذات التى يتحدث عنها ميد ليست نتاجا للاوضاع القائمة فحسب انما مطورة مجددة ، فلا يتحتم أن يكون الآخر بالنسبة لها هو ذلك الآخر الذى استعبدته العادات والتقاليد والاوضاع القائمة انما ربما كان ذلك الآخر الدينمى الذى لم يتحقق بعد . ورأينا كذلك كيف أن المجتمع الديمقراطى هو ، عند ميد ، انسب المجتمعات لتنمية هذه الذات المفكرة الخلقية المطورة . ولا شك ان لكل من هذه النقاط مغازيها التربوية التى لا يتسع المقام لمناقشتها بتفصيل ، ولذلك حسبنا أن نستخلص أهمها ونجملها فيما يلى :

١ ـ ان تقديرنا لأهمية عملية لعب دور الآخـــر ـ شخصا كان او شيئا ـ فى نمو الذات يلقى علينا كآباء ومربين مسئولية خطيرة فى تخطيط وتوفير المواقف التربوية التى يتسنى فيها للطفل ان يدخل فى عــــلاقات متزايدة مع الاشخاص والأشياء تتطلب منه أن يفكر ويتعاون مع الآخرين ويرى البديلات المختلفة للسلوك ويختار من بينها .

وباختصار نقول ان تعدد الأدوار وتنوعها التى يلعبها الطفل فى المواقف التربوية المختلفة يساعده على الوقوف على وجهات نظر الآخرين وعلى زيادة فهمه لهم وتقديره لمشاعرهم وعلى الموازنة بين مطالبه ومطالبهم ، وعلى رؤية العلاقة العضوية بين الوسائل التى يختارها والنتائج المترتبة عنها . ان الشخصية اللاسوية هى تلك التى لا تسعد الا اذا كانت دائما تحت الاضواء والا اذا كيل لها المديح ، وهى أيضا تلك التى تختلق المعاذير لانفعالها وتلوم الآخرين على أخطائها والتى لا ترضى أن تتحمل مسئولية تفكيرها ونتائج سلوكها .

٢ ـ رأينا أن العقل والذات عند ميد ينبثقان معا ويعمل كل منهما على نمو الآخر وان الرمز ذا الدلالة هو الميكانزم اللازم لنشوئهما ، ورأينا ان التفكير عنده هو « تصور الفرد لاستجابة الآخر وجعل هذه الاستجابة المتوقعة مثيرا لضبط الفرد لسلوكه وتوجيهه » . ورأينا ايضا كيف ان الذات تصبح « حكيمة » فى قراراتها و « خلقية » فى اتجاهاتها عنــــدما تستطيع ان تنتقد تفكيرها وسلوكها كما تتوقع أن ينتقدها الآخرون ، اى عندما تستطيع ان تتكهن بالنتائج المحتملة وتختار على هدى هذا التكهن . والمغزى الهام لهذا أن الذات تكون خلقية بقدر قدرتها على التفكير والتبصر بالنتائج والاختيار ، وتكون علمية بقدر قدرتها على تصور ادوار الآخرين وسلوك الأشياء فى المواقف وعلى تحديد سلوكها فى ضوء النتائج المتوقعة . ومعنى هذا بعبارة أبسط ان الذات المفكرة ذات خلقية ، وان الذات الخلقية ذات مفكرة تدرس وتستبصر وتقوم وتختار . ولهذا كله مغزاه الثورى بالنسبة للتربية الفكرية والتربية الخلقية ، فالتربية الفكرية ليست عملية حفظ النظريات والقوانين والقواعد انما هى أساسا عملية تفكير فى مشكلات علمية واجتماعية وخلقية ، والتربية الخلقية ليست حفظ النصـــوص وقوائم آداب المعاملة ، انما هى أساسا عملية تفكير فى مشكلات اجتماعية تقوم على الدراسة والتبصر بالنتائج والاختيار وتحمل نتائج هذا الاختيار . والاسلوب فى التربية الفكرية والتربية الخلقية يجب أن يكون واحدا ، هو الأسلوب العلمى التجريبى .

٣ ـ رأينا أن الاتصال والتفكير يتم عن طريق اللغة اى الرموز ذات الدلالة . وعلى هذا لا يمكن ان يتصور احد اى برنامج تربوى لا يؤكد

اهمية الرموز . ولكن آفة تعليم الرموز انه يؤدى الى اللفظية والطنطنة بالعبارات التى لا تحمل معانى ، والرموز فى هذا الموقف فاقدة لدلالتها الاجتماعية ولقدرتها على توجيه السلوك واحداث التعاون لانها لم تقم على أساس خبرى ترمز اليه فيما بعد . لابد أن يدرك المربون اذن أن الأرضية التى يقوم عليها التفكير والرموز هى الخبرة الاولية التى نعنى بها العمل والمعاناة ، والتعلم من ذلك الذى نفعله ونقاسى منه ونتمتع به .

٤ ـ انه لما كانت الذات تكتسب خلال تفاعل الفرد مع الآخر فى مواقف الحياة المختلفة فانه كلما كان هذا الآخر واضحا ومحددا ومتناسقا كلما ساعد هذا على تكامل الذات وعلى تمتعها بالصحة العقلية . فاذا كان الكبار الذين يتعامل معهم الصغير ذوى رصيد محدود من المفاهيم ، واذا كانوا خرافيين فى تفكيرهم او متناقضين فى قيمهم ومعاييرهم وتوقعاتهم فان الصغار سوف يقعون فريسة لهذا التناقض والصراع . ان الذات التى لا تقدر على التكهن او التنبؤ ، الى قدر معقول ، باستجابات الآخرين لتناقضها ، لا تقدر بالتالى على أن تنسق سلوكها فى اتجاه واضح ومحدد ومتناسق . وبعبارة اخرى انه كلما كان الوسط التربوى الذى ينشأ فيه الطفل ذا فلسفة متناسقة تحكم تفكير ونشاط الذين يعملون فيه كلما ساعد هذا على تنسيق قيم الطفل وتحديد اتجاهاته .

٥ ـ ان نمو الذات السوية التى تأخذ الآخر فى اعتبارها لا يتوقف على الوسط التربوى المباشر فحسب اذ ان هذا الوسط يتأثر بدوره بالنظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة وبالاوضاع الدولية ايضا . فكلما وفر النظام الاجتماعى لأفراده الأمن الاقتصادى والنفسى وكلما سمح لهم بالحريات الأساسية ولم يسمح بالاستغلال فى أى شكل من أشكاله ، كلما كان من اليسير على الفرد أن يتوحد مع الآخرين ويجعل أهدافهم أهدافه . . اننا باختصار نخطىء ونمعن فى الخطأ ، عندما نعزل العملية التربوية عن اطارها السياسى والاقتصادى القومى والدولى .

* * *

المراجـع

1. John Dewey, "Prefatory Remarks", in Arthur E. Murphy (ed.). **The Philosophy of the Present,** by George Herbert Mead, Chicago : Open Court, 1932, p. x1 ; also John Dewey, "George Herbert Mead", **Journal of Philosophy,** XXXVIII, 1931, p. 311.

2. Statement by Alfred N. Whitehead in George H. Mead, **Mind, Self, and Society** edited by Charles W. Morris, Chicago : The Univ. of Chicago Press. 1934, (front page).

3. Charles W. Morris (ed.), **Mind, Self, and Society.**
4. **Ibid.,** p. 14, also p. 48, 63. 5. **Ibid.,** 43. 6. Ibid., p. 72-73.
7. **Ibid.,** p. 65-66.
8. **Ibid.,** p. 73. 9. **Ibid.,** pp. 178-185 ; also his **The Philosophy of the Present,** pp. 119-139.

10. **Ibid.,** pp 150-163. 11. **Ibid.,** pp. 173-177, 112-200, 209.
12. **Ibid.,** pp. 155-164.
13. **Ibid.,** 270-73, 281. 14. **Ibid.,** pp. 317-327. 15. **Ibid.,** p. 47.
16. F. H. Bradley, **Appearance and Reality,** New York : Macmillan, 1893, p. 248.

Other References :

1. William H. Kilpatrick, **Selfhood and Civilization,** New York : Bureau of Publications, Teachers College, 1941.

2. Thomas L. Hopkins, **The Emerging Self,** New York, 1953.
3. John Dewey, **Experience and Nature,** N.Y., George Allen and Unwin, 1929, Chs. V-VIII.

إطالة مدة التعليم الإلزامى

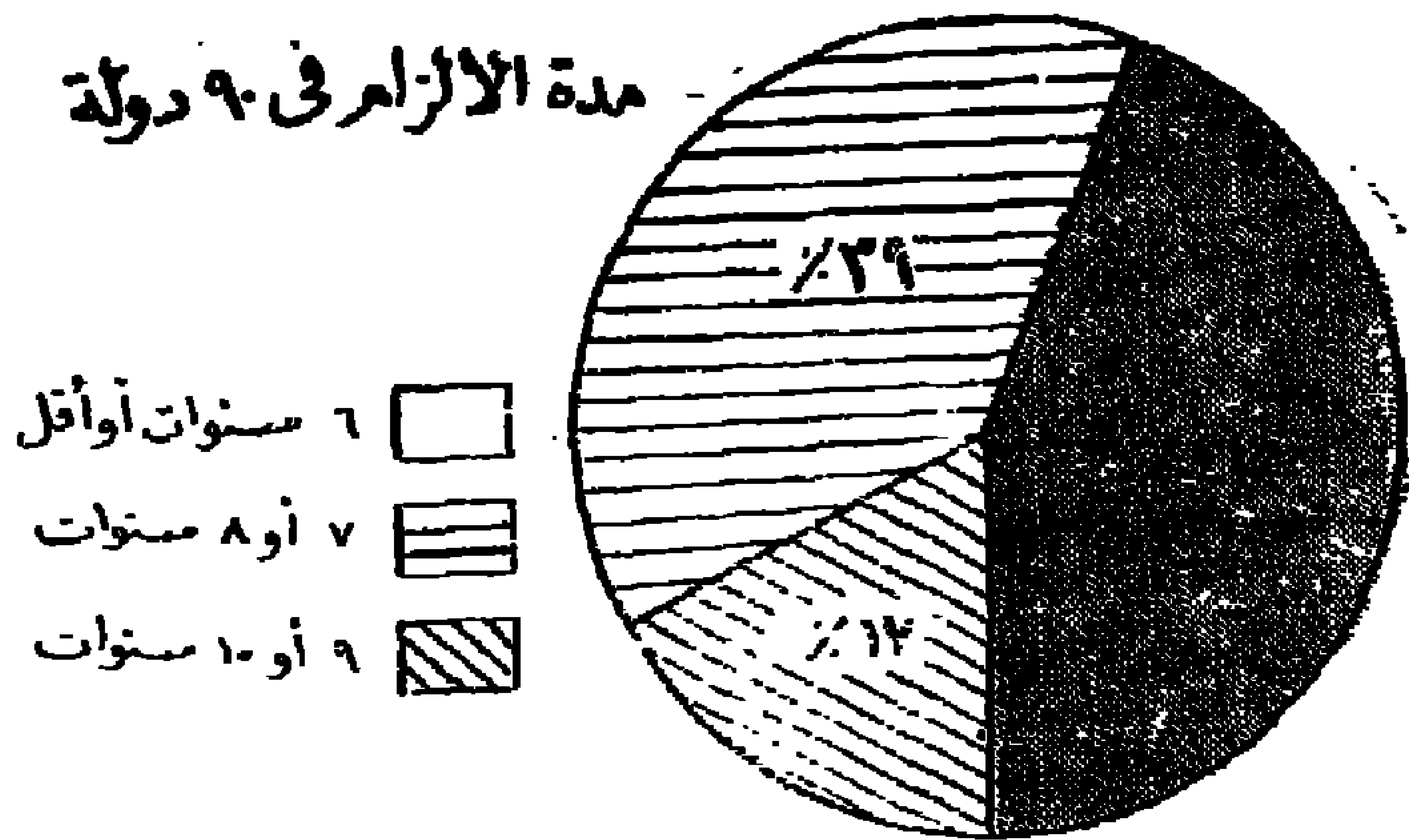
للاستاذ نجيب يوسف بدوى
رئيس قسم التربية بادارة اليونسكو
وزارة التعليم العالى

نظرا الى أن الاعلان العالمى لحقوق الانسان الصادر فى العاشر من ديسمبر سنة ١٩٤٨ يعترف بحق كل انسان فى التعليم ، ويدعو الى ضرورة جعل التعليم الابتدائى الزاميا ومجانيا للجميع (المادة ٢٦) .

ونظرا الى أن المؤتمر الدولى للتعليم العام أوصى فى سنة ١٩٥١ وزارات التربية والتعليم فى دول العالم المختلفة بالعمل على تعميم التعليم الالزامى فى أقصر وقت ممكن ، كما أوصى البلاد التى طبقت مبدأ الزامية التعليم بصورة كاملة فعلا ، بالعمل على أطالة مدة التعليم الالزامى الى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة (التوصية رقم ٣٢) .

ونظرا الى أن اعلان حقوق الطفل الصادر فى العشرين من نوفمبر سنة ١٩٥٩ يؤكد حق الطفل فى أن يتلقى تعليما مجانيا واجباريا فى المرحلة الابتدائية على الاقل (المادة ٧) .

فان دول العالم تحرص على توفير التعليم الالزامى المجانى لأبنائها فى المرحلة الأولى ، وتسعى جاهدة لنشر هذا التعليم وتعميمه فى أقصر وقت ممكن ، بوصفه الحد الأدنى من التعليم الذى لا غنى عنه لتهيئة الاطفال ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم ويختطوا طريقهم فى الحياة .



وعلى الرغم من الجهود الصادقة التى تبذلها دول العالم كافة لتحقيق هذا الغرض ، فلا يزال نحو نصف أطفال العالم أميين ولا يتلقون اى نوع من التعليم المدرسى . والدول التى استطاعت تعميم التعليم الالزامى

والقضاء على الامية هى الدول المتقدمة فى أوربا وامريكا الشمالية . أما الدول النامية فى آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية ، فلا يزال عدد المدارس فيها غير كاف لاستيعاب من هم فى سن التعليم ، ولا تزال نسبة الامية فيها بين الصغار والكبار عالية .

مدة الالزام فى العالم:

الدول التى استطاعت تعميم التعليم الالزامى أو أوشكت على تعميم هذا التعليم ، شرعت فى اطالة مدته لمدد تتراوح بين ٧ ، ١٠ سنوات . أما الدول التى لم تفرغ بعد من تعميم التعليم الالزامى ، فلا يزال مدة هذا التعليم فيها ٦ سنوات أو أقل . والجدول التالى يبين مدة الالزام فى ٩٠ دولة عام ١٩٦١ .

مدة التعليم الالزامى فى العالم عام ١٩٦١

الدولة	عدد من السنوات	الى سن	الدولة	عدد من السنوات	الى سن
افغانستان	٦	٦ الى ١٢	كوريا	٦	٦ الى ١٢
البانيا	٧	٧ — ١٤	الكويت	٦	٦ — ١٢
الجزائر	٨	٦ — ١٤	لاوس	٨	٦ — ١٤
ارجنتين	٧	٦ — ١٣	لبنان	٥	٦ — ١١
استراليا	٩	٦ — ١٥	ليبيريا	٨	٦ — ١٤
النمسا	٨	٦ — ١٤	ليبيا	٦	٦ — ١٢
بلجيكا	٨	٦ — ١٤	لكسمبرج	٨	٦ — ١٤
بوليفيا	٧	٦ — ١٣	مالايو	٨	٦ — ١٤
البرازيل	٥	٧ — ١٢	المكسيك	٨	٦ — ١٤
بلغاريا	٨	٧ — ١٥	موناكو	٨	٦ — ١٤
برما	٥	٦ — ١١	المغرب	٥	٦ — ١١
بيلوروسيا	٨	٧ — ١٥	نيبال	٥	٦ — ١١
كمبوديا	٦	٦ — ١٢	هولنده	٦	٧ — ١٣
كندا	١٠	٦ — ١٦	نيوزيلند	٨	٧ — ١٥
سيلان	٩	٥ — ١٤	نيكاراجوا	٦	٧ — ١٣
شيلى	٨	٧ — ١٥	نيجيريا	٦	٦ — ١٢
الصين (فرموزا)	٦	٦ — ١٢	النرويج	١٠	٧ — ١٧
الصين الشعبية	٦	٧ — ١٣	باكستان	٥	٦ — ١١
كولومبيا	٥	٧ — ١٢	بنما	٦	٧ — ١٣
كوستاريكا	٦	٧ — ١٣	بارجواى	٩	٥ — ١٤
كوبا	٨	٦ — ١٤	بيرو	٧	٧ — ١٤
تشيكوسلوفاكيا	٩	٦ — ١٥	الفلبين	٦	٧ — ١٣
دانمرك	٧	٧ — ١٤	بولندة	٨	٧ — ١٥

الدولة	عدد السنوات	من سن الى سن
الدومنيكان	٧	٧ — ١٤
اكوادور	٦	٦ — ١٢
السلفادور	٧	٧ — ١٤
أثيوبيا	٦	٧ — ١٣
فنلندا	٩	٧ — ١٦
فرنسا	١٠	٦ — ١٦
المانيا (غ)	٩	٦ — ١٥
غانة	٦	٦ — ١٢
اليونان	٦	٦ — ١٢
جواتيمالا	٦	٧ — ١٣
هايتى	٧	٧ — ١٤
هندوراس	٦	٧ — ١٣
المجر	٨	٦ — ١٤
ايسلاند	٨	٧ — ١٥
الهند	٧	٦ — ١٣
اندونيسيا	٦	٨ — ١٤
ايران	٦	٦ — ١٢
العراق	٦	٦ — ١٢
ايرلندة	٨	٦ — ١٤
ايطاليا	٨	٦ — ١٤
اليابان	٦	٦ — ١٢
الاردن	٦	٦ — ١٢
البرتغال	٦	٧ — ١٣
رومانيا	٨	٧ — ١٥
السعودية	٦	٦ — ١٢
اسبانيا	٨	٦ — ١٤
السودان	٤	٧ — ١١
السويد	٩	٧ — ١٦
سويسرا	٩	٦ — ١٥
تايلاند	٧	٧ — ١٤
تونس	٦	٦ — ١٢
تركيا	٥	٧ — ١٢
اكرانيا	٨	٧ — ١٥
جنوب افريقية	٩	٧ — ١٦
الاتحاد السوفييتى	٩	٧ — ١٦
ج.ع.م	٦	٦ — ١٢
سوريا	٦	٦ — ١٢
المملكة المتحدة	١٠	٦ — ١٦
الولايات المتحدة الامريكية	٨	٧ — ١٥
أورجواى	٨	٦ — ١٤
فنزويلا	٦	٧ — ١٣
فيتنام	٥	٦ — ١١
اليمن	٦	٧ — ١٣
يوغوسلافيا	٨	٧ — ١٥

بدراسة هذا الجدول نتبين :

أولا : ان النظام السائد للمدرسة الابتدائية هو لمدة ٦ سنوات ، وبصفة خاصة فى الدول النامية فى آسيا وافريقية وامريكا اللاتينية . وفى الدول التى لم تفرغ بعد من تعميم التعليم الالزامى ، والتى لا تزال نسبة الامية فيها بين الاطفال الذين فى سن التعليم عالية . والدول التى تبلغ مدة التعليم الالزامى فيها ٦ سنوات أو أقل تكون نحو ٤٤ ٪ من دول العالم .

ثانيا : الدول التى أطالت مدة الالزام الى ٩ أو ١٠ سنوات هى الدول المتقدمة وبصفة خاصة دول أوربا وأمريكا الشمالية التى استطاعت تعميم التعليم الالزامى ، وفرغت تقريبا من القضاء على الامية بين الأطفال الذين

فى سن التعليم . ونسبة هذه الدول نحو ١٧ ٪ من دول العالم . وهذه الدول هى : كندا – فرنسا – النرويج – المملكة المتحدة ، وتبلغ مدة الالزام فيها ١٠ سنوات . واستراليا – سيلان – تشيكوسلوفياكيا – فنلند – جمهورية المانيا الاتحادية – بارجواى – السويد – سويسرا – اتحاد جنوب أفريقية – والاتحاد السوفييتى – ومدة الالزام فيها ٩ سنوات .

ثالثا : وفيما بين أولئك وهؤلاء – انظر الرسم البيانى – دول قطعت شوطا كبيرا فى تعميم التعليم الالزامى ، وتسعى حاليا الى اطالة مدته تدريجيا الى ٧ ، ٨ سنوات . ونسبة هذه الدول نحو ٣٩ ٪ من دول العالم .

ومجمل القول ان اطالة مدة التعليم الالزامى اصبحت مبدأ مسلما به ، وتحرص غالبية الدول على تحقيقه . وبدأت فى تحقيقه فعلا نحو ٥٦ ٪ من دول العالم لمدة تتراوح بين ٧ ، ١٠ سنوات .

فى الوطن العربى :

أصدر المؤتمر العربى للتعليم الالزامى الذى انعقد بالقاهرة فى ديسمبر عام ١٩٥٤ التوصية التالية : « لما كانت أهداف التعليم الابتدائى الالزامى هى تكوين المواطن الصالح لتزويده بالعناصر الاساسية من المعرفة والقدرة وغرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه ، لذلك يدعو المؤتمر كل دولة من الدول العربية الى تقرير حد أدنى لفترة التعليم الالزامى يتسنى معه تحقيق هذه الأهداف ، بحيث لا تقل عن ست سنوات . فان كان لدولة عربية نظام تقل فترة التعليم الالزامى فيه عن هذه المدة ، اعتبر ذلك أمرا مؤقتا يجب التخلص منه فى أقرب فرصة . وعندما يتم تحقيق تعميم هذا الحد الأدنى للتعليم الالزامى ، يتدرج فى اطالة مدته الى ثمانى سنوات على الاقل كى تسد حاجة المجتمع الحديث الى التعليم على أكمل وجه » .

ومدة الالزام فى معظم البلاد العربية ست سنوات ، وقد تقل عن ذلك فى بعض البلاد . والنظام السائد للمدرسة الابتدائية فيها هو من سن ٦ الى سن ١٢ . ولم ترفع من الدول العربية سن الالزام لأكثر من ست سنوات سوى الجزائر فمدة الالزام فيها ٨ سنوات . وأى تفكير فى اطالة مدة التعليم الالزامى فى البلاد العربية يعتبر سابقا لأوانه ما لم يتم توفير التعليم الالزامى لجميع الأطفال الذين هم فى سن التعليم ، لأن الأطفال الذين تفوتهم فرص التعليم فى سن المدرسة الابتدائية لا يلبثون أن ينضموا الى الأميين .

ونسبة الأمية بين الكبار فى البلاد العربية عالية ، فهى تتراوح بين ٧٠ ٪ ، ٩٠ ٪ . وتعتبر مشكلة الأمية من أخطر المشكلات التى تواجه البلاد العربية لأنها تشمل الأغلبية العظمى من سكان هذه البلاد . ويعتبر الأطفال الذين لا تستوعبهم المدارس الابتدائية مصدرا من أهم مصادر الأميين . ولذلك فان أولى خطوات حل مشكلة الأمية هى توسيع الفرص

التعليمية بحيث تستوعب جميع الأطفال الذين فى سن التعليم ، وبذلك يقف تيار الأمية من منبعه .

ومن ناحية اخرى يؤدى تعميم التعليم الالزامى الى تخفيف اعباء انشاء مدارس جديدة . فالدولة التى تفرغ من تعميم التعليم الالزامى ويتم فيها استيعاب جميع الملزمين ، يصبح عدد المدارس الجديدة التى تنشأ فيها قليل ، على قدر المستجدين من الأطفال الذين يبلغون سن الالزام فى كل عام . وبذلك يمكن استخدام الوفر فى اطالة مدة الالزام وزيادة عدد الفصول رأسيا بدلا من زيادتها افقيا .

وقد قطعت معظم البلاد العربية شوطا كبيرا فى طريق تعميم التعليم الالزامى . وتزداد جملة الاطفال المقيدين بالمدارس الابتدائية فيها زيادة مطردة عاما بعد عام . غير أن الزيادة الطبيعية فى عدد السكان تجعل نتائج الجهود المبذولة فى هذا السبيل تبدو أقل من حقيقتها . ومع ذلك فان معظم البلاد العربية تزيد فيها نسبة الاطفال المقيدين فى المدارس الابتدائية الى الملزمين الذين هم فى سن التعليم عن ٥٠ ٪ ، كما يتضح من الجدول التالى :

الاطفال المقيدون والملزمون فى البلاد العربية عام ١٩٦٠

البلاد العربية	تقدير عدد السكان (١)	تقدير عدد الأطفال الملزمين ما بين سن ٦ - ١٢ (٢)	جملة المقيدين بالمدارس الابتدائية (٣)	النسبة المئوية للمقيدين فى المدارس الابتدائية الى الملزمين
الجزائر	١١٠٢٠٠٠٠	١٦٥٣٠٠٠	٧٣٤٣٠٠	٤٤ر٤ ٪
العراق	٧٠٨٥٠٠٠	١٠٦٢٧٥٠	٧٦٣٤٣٢	٧١ر٨ ٪
الاردن	١٦٩٥٠٠٠	٢٥٤٢٥٠	٢١٦٠٠٠	٨٥ ٪
الكويت (٤)	٢١٩٠٠٠	٣٢٨٥٠	١٣٦٥١	٩٣ر٣ ٪
لبنان	١٧٨٢٥٦٠	٢٦٧٣٦٤	٢٥٨٤٤٢	٩٦ر٦ ٪
ليبيا	١٢٥٠٠٠٠	١٨٧٥٠٠	١٣٩٥٧٠	٧٤ر٤ ٪
المغرب	١١٦٢٦٠٠٠	١٧٤٣٩٠٠	٧٩٥٨٩١	٤٥ر٦ ٪
السعودية	٦٠٣٦٠٠٠	٩٠٥٤٠٠	١٠٤٢٠٣	١١ر٥ ٪
السودان	١١٧٧٠٠٠٠	١٧٦٥٥٠٠	٣٠٧٧٧٨	١٧ر٤ ٪
سوريا	٤٥٨٢٠٠٠	٦٦٧٣٠٠	٤٦٠٠٣٣	٦٨ر٩ ٪
تونس	٤١٦٨٠٠٠	٦٢٥٢٠٠	٤١٧٤٩٢	٦٦ر٧ ٪
ج ٠ ع ٠ م	٢٦٠٥٩٠٠٠	٣٩١٤٢٥٠	٢٦١٠١٦٩	٦٦ر٦ ٪

(١) United Nations Demographic Yearbook, 1961

(٢) تقدير عدد الاطفال الملزمين حسبناه على أساس ١٥ ٪ من عدد السكان ، وهى الطريقة المتبعة فى الاحصاءات التعليمية .

(٣) International Yearbook of Education, 1961

(٤) عام ١٩٥٩ .

وبدراسة هذا الجدول يتضح أن بعض البلاد العربية قد قاربت تعميم التعليم الإلزامي المجاني ، وبصفة خاصة البلاد القليلة السكان مثل لبنان والاردن والكويت . وبعضها الآخر لا تزال نسبة المقيدين فى مدارسها الابتدائية الى الملزمين قليلة مثل السعودية والسودان . وليس من شك فى أن الدول التى أوشكت مدارسها الابتدائية على استيعاب جميع الاطفال الذين فى سن التعليم ، تستطيع ان تعد الخطط منذ الآن لاطالة مدة التعليم الالزامى تدريجيا الى أن يصل الى تسع سنوات أو الى سن ١٥ سنة .

فى الجمهورية العربية المتحدة :

تبلغ مدة الالزام فى نظامنا التعليمي ــ كما هو معروف ــ ست سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهى بنهاية المرحلة الابتدائية فى سن الثانية عشرة . وقد كان عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى العام الدراسي ٥٣/٥٤ ، ٧٤١ر٣٩٢ر١ تلميذا ، فوصل فى عام ٦١/١٩٦٢ الى ٥٦٦ر٧٥٤ر٢ تلميذا . أى أن عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية تضاعف فى مدة تقل عن عشر سنوات ، ومع ذلك لا تزال نسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية الى عدد من فى سن التعليم الاجبارى نحو ٧٠ ٪ وذلك نتيجة للزيادة المطردة فى عدد السكان . وقد رسمت خطة التعليم الابتدائى على أساس أن يتم استيعاب جميع الملزمين فى عام ١٩٧٠ .

وقد يكون التفكير فى اطالة مدة التعليم الاجبارى فى الوقت الحاضر سابقا لأوانه على أساس أن أمامنا شوطا كبيرا حتى نفرغ من تعميم التعليم الالزامى وتوفيره لجميع أبناء الامة . ولكننا اذا آمنا بمبدأ التخطيط ، كان علينا أن نعمل حساب المستقبل ونخطط لخمس سنوات أو لعشر سنوات أو لاكثر . وليس من الضرورى أن ننتظر حتى نفرغ تماما من تعميم التعليم الالزامى ، وتصل نسبة القبول من بين الملزمين الى ١٠٠ ٪ ، بل علينا أن نمهد منذ الآن لرفع سن الالزام تدريجيا وأن نكون على بينة من طريقة تنفيذ ذلك .

وفيما يلى بعض الخطوات التى تساعد على تحقيق هذا الغرض :

أولى هذه الخطوات هى مواصلة العمل على تعميم التعليم الالزامى للوصول بنسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية الى عدد من فى سن التعليم الاجبارى من ٧٠ ٪ الى ١٠٠ ٪ .

وثانى هذه الخطوات هى التوسع فى التعليم الاعدادى على أساس أن زيادة مدة الالزام تتوقف على التطور الكمى فى المرحلة التالية ، فيسهل رفع سن الالزام كلما كانت نسبة الملتحقين بالمرحلة التالية للمرحلة

الابتدائية عالية . وأى دولة من الدول التى رفعت سن الالزام الى ٩ أو ١٠ سنوات كانت بها نسبة عالية من الملتحقين بالمرحلة الثانوية أو بالمرحلة التالية للمرحلة الابتدائية . ولو رسمنا هيكل التعليم فيها لكان ممتلئا ويشكل هرما مدرجا منتظما ، بعكس الهرم التعليمي فى أى بلد من البلاد النامية الذى يبدو ضامرا أو مختلا أو ناقصا . وفى نظامنا التعليمى عقبة كبيرة تعوق رفع سن الالزام ، وهى أن الملتحقين بالمرحلة الاعدادية ٢٥ ٪ فقط من المنتهين من المرحلة الابتدائية . فلو أننا زدنا نسبة المقبولين الى ٤٠ ٪ أو ٥٠ ٪ لكانت تلك الخطوة فى الاتجاه المطلوب الذى يساعد على اطالة مدة الالزام . ولذلك نقترح أن يسير التوسع فى التعليم الاعدادى جنبا الى جنب مع تعميم التعليم الالزامى . ففى نفس الوقت الذى تزيد فيه نسبة القبول بين الملزمين لتصل الى ١٠٠ ٪ فى عام ١٩٧٠ ، يحسن العمل على زيادة نسبة القبول فى التعليم الاعدادى فى نفس المدة من ٢٥ ٪ الى ٥٠ ٪ .

وفى وضعنا الراهن لو خيرت بين اطالة مدة التعليم الالزامى سنة واحدة ، وبين توسيع فرص القبول فى الاعدادى لنسبة أكبر ولتكن لـ ٣٠ ٪ أو ٤٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية ، لاخترت الثانية . وأسبابه هذا التفضيل عديدة يكفى أن نذكر منها أن الاولوية فى البلاد النامية يجب أن تعطى للتعليم الذى يسهم فى التنمية الاقتصادية ، كالتعليم الثانوى ، وبصفة خاصة الثانوى الفنى ، فعائد الاستثمار من هذا النوع من التعليم يبرر النفقات التى تصرف عليه ، ويؤدى الى نتائج ملموسة فى زيادة الانتاج ، وتوفير القوى العاملة اللازمة لمشروعات التنمية .

وثالث هذه الخطوات هى توحيد المرحلة الاعدادية حتى يتسنى جعلها استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . والمرحلة الاعدادية وان كانت مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، الا أنها تعتبر امتدادا طبيعيا للتعليم الابتدائى . وكثير من الدول التى رفعت سن الالزام الى الخامسة عشرة تعتبر نظم التعليم فيها المرحلتين الابتدائية والاعدادية مرحلة الزامية واحدة . وبما أن مرحلة الالزام مرحلة عامة موحدة يشترك فيها التلاميذ جميعا ، فان العمل على جعل التعليم بالمرحلة الاعدادية استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية يقتضى توحيد المرحلة الاعدادية .

ورابع هذه الخطوات هى تحديد نوع التعليم فى الصفوف أو السنوات الدراسية التى تزاد على التعليم الابتدائى ، لاننا لم نصل بعد الى اتفاق بشأن نوع التعليم الذى يعتبر استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . وهناك ثلاثة اتجاهات حتى الآن بشأنه :

الاتجاه الاول يدعو الى جعله من نوع التعليم الاعدادى الفنى . وكان هذا هو اتجاه وزارة التربية والتعليم المركزية فى عام ١٩٦٠ . وتوضحه

الفقرة التالية : « تقوم سياسة الوزارة على التوسع فى التعليم الاعدادى الفنى حتى اذا تم استيعاب جميع الملزمين فى المرحلة الابتدائية : واتجهنا الى اطالة مدة التعليم الالزامى كانت المرحلة الاعدادية الفنية هى الامتداد الطبيعى للمرحلة الابتدائية بالنسبة للتلاميذ الذين لا يستطيعون مواصلة التعليم المرحلة التالية » . ص ٣٤ من الكتيب الذى أصدرته هذه الوزارة بعنوان : « سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة » .

والاتجاه الثانى يدعو الى جعل ما بعـــد التعليم الابتدائى من نوع المدارس الاعدادية العملية . ويدعو الى هذا الرأى الاستاذ الدكتور محمد خليفة بركات ، فيقول : « بالرغم من أن مرحلة التعليم الاعدادى يجب أن تكون مرحلة عامة ومتممة للمرحلة الاولى من التعليم العام فاننا نجد فى مصر ثنائية واضحة فى هذه المرحلة . فهناك مدارس التعليم الاعـــدادى العام ، ومدارس التعليم الاعدادى الفنى ، ولكل نوع من هـــذه المدارس ادارة خاصة به . . والحل الوحيد لهذه المشكلة هو الغاء هذه الثنائيـــة الغاء تاما ، وذلك بتوحيد مدارس المرحلة الاعدادية بأن تكون كل مدارسها من نوع المدارس الاعدادية العملية » . من مقال نشر فى صحيفة التربية ، عدد نوفمبر ١٩٥٩ بعنـــوان : « الحاجـــة الى اعادة تخطيط المرحلة الاعدادية » .

والاتجاه الثالث يدعو الى توحيد المرحلة الاعدادية وجعل مدارسها من نوع المدارس الشاملة . وهو الاتجاه الذى دعونا اليه فى مقالنا الذى نشر فى العدد السابق من هذه الصحيفة . والمدارس الشاملة قد تحـــل محل المدارس الاعدادية بأنواعها المختلفة ، فيكون شمولها أفقيا يلغى هذه الانواع ويوحد بينها ، أو يكون شمولها رأسيا فيشـمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية من سن ٦ ــ ١٥ أى لمدة تسع سنوات هى مدة الالزام .

ولا حاجة بنا الى مناقشة هذه الاتجاهات ، ويمكن لمن يرغب الرجوع أليها فى مصادرها . وحسبنا ان ننبه الى ضرورة الاتفاق على نوع التعليم فى السنوات التى نضيفها الى المرحلة الابتدائية . وان ننبه الى الحقيقة التى اتضحت من الخطوات الثلاث الاخيرة ، وهى أن مشكلة اطالة مـــدة التعليم الالزامى تعالج من المرحلة الاعدادية : بتوسيع فرص القبول فيها ، وتوحيدها ، وتحديد نوع التعليم فيها وتطويرها بما يكفل جعلها استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية .

* * *

بين القراءة الجهرية والصامتة

الدكتور محمد صلاح الدين على مجاور
المدرس بكلية التربية ــ جامعة عين شمس

لاشك أن القراءة تلعب دورا اساسيا فى عملية البناء الثقافى فى حياة كل انسان بل أن أثرها فى تكوين الشخصيات والميول والاتجاهات أمر مسلم به وتؤكده مختلف الابحاث . ولا شك كذلك أنه كلما زادت الثقافة الانسانية تشعبا وأصبحت أكثر وفرة وتعقيدا زاد الدور الذى تؤديه القراءة أهمية فى عملية الانتقال الثقافى وفى انماء عملية التكيف الاجتماعى . والقراءة ــ كما نعلم ــ لا تزال الوسيلةالاولى فى نقل الفكر الانسانى والتراث الحضارى من جيل الى جيل . وعلى الرغم مما اتسم بهمجتمعنا الجديد من وسائل حضارية متعددة تعتبر وسيلة ناجحة فى عملية نقل التراث البشرى كالراديو والتليفزيون والسينما والمسرح الا أن القراءة هى الوسيلة الاولى بين هذه الوسائل جميعها . ومع أن هذه الوسائل اصبحت مهيأة وسهلة الاستعمال فى العملية التعليمية الا أن استعمالها اواسع اليوم لا يعنى استغناء الناس عن الحاجة الى القراءة بل ان هذه الوسائل نفسها فيما تقدمه من معلومات تعتمد اعتمادا وثيقا على القراءة نفسها . والقراءة بمفهومها الحديث لم تعد وسيلة لنقل التراث الانسانى فحسب بل انها أصبحت وسيلة من وسائل الاستمتاع واداة من أدوات حل المشكلات فكثير من القراء يجدون متعة ويحسون لذة حين يقرءون وحين يطلعون وآخرون يحاولون ان يجدوا حلولا لمشكلاتهم الخاصة من خلال قراءاتهم للآخرين بل وأكثر من هذا قد يجد كثيرون فيما يقرءون توجيهات ناجحة لحياتهم التفكيرية تمكنهم من التفكير الابداعى فى ميادين متعددة متنوعة من ميادين الحياة .

ولاهمية القراءة هذه أصبحت أهم عامل تقوم عليه العملية التعليمية كلها وأصبحت القراءة الناجحة أهم وسيلة لتعليم منتج مثمر . ومن ثم فالقراءة واحدة من مواد قليلة يتطلب أن يكون كل التلاميذ متمكنين فيها حتى يسير تعلم الفرد بنجاح فكلالمواد الدراسية تعتمد أساسا علىعملية القراءة والعجز فيها يعنى عجزا فى عملية التحصيل فى اية مادة واصبح طبيعيا أن الكفاية فى القراءة مرتبطة تماما بالنجاح فى العمل المدرسى . ولا غنى لاية مادة عن عملية القراءة حتى تتم فيها عملية الفهم أولا والتحصيل ثانيا .

واذا كان للقراءة كلهذه الاهمية فى حياة الفرد والمجتمع وانها أهم عنصر تقوم عليه العملية التعليمية كلها فما الوسيلة التى تعتبر أكثر نجاحا

فى خلق عادات قرائية سليمة ؟ وما الطريقة الاسرع التى يمكن بواسطتها غرس اتجاهات ناجحة تحبب عملية القراءة لدى التلاميذ ؟

لقد شغلت الطريقة التى يحسن بالمربين اتباعها فى عملية القراءة أذهان الكثيرين ممن يشتغلون بالتعليم وكان الاتجاه نحو القراءة الجهرية وتعليمها فى المدرسة هو الاتجاه السائد المتبع وكان الاعتقاد أن هــذا النوع من القراءة يربى فى النشء عادات القراءة الصحيحة وربما قوى هذا الاتجاه ونماه التعليم الصوتى فى عملية تعليم القراءة نفسها « الطريقة الصوتية » تلك الطريقة التى احتلت تاريخا طويلا فى عملية تعلم القراءة والتى بها تعلم الكثيرون من الاجيال التى تهيمن على عملية توجيه التعليم فى كثير من بلاد العالم كله . وكان على الطفل عندما يتعلم بهذه الطريقــة أن يعرف أولا معنى الحرف ثم يتعلم أن يقرأ بصوت عال أسماء الحروف التى تشتمل عليها الكلمة فاذا أراد الطفل أن يقرأ الفعل كتب فعليه أن يقول كاف فتحة كَ تاء فتحة تَ باء فتحة بَ « كتب » كل ذلك يتم بصــوت عال يردده التلميذ أحيانا وراء المدرس وأحيانا وراء غيره من التلاميذ وأحيانا أخرى وراء نفسه ولاشك أن العملية هنا تتم فى بطء وتكلف جهــدا لاشك فيه وتعرف الطفل على الكلمة كوحدة لا يتم بسهولة ويسر فى الجهد والزمن هذا علاوة على أن الحرف فى ذاته لا يؤدى معنى ما فى ذهن الطفل وادراكه وان لم تخل العملية هنا من محاسن ليس هذا مجال الحديث عنها .

هذا الاتجاه لم يتغير بابتداع كومينيس طريقته المسماة طريقة الكلمة ففى سنة ١٦٥٧ كتب فى كتابه الشهر « ان النظرة الى الصورة ستوحى الى الطفل بعنوان الصورة الذى يقرؤه » ونظرته الى الصورة تتم فى صمت وربط الكلمة بالصورة تتم فى صمت كذلك ولكن نطق الكلمة يتم بصوت عال وقد سميت هذه الطريقة فيما بعد بطــريقة « انظر وقل » .

ولم يتغير هذا الاتجاه أيضا بابتكار طريقة الجمل غير التامة أو طريقة الجملة فقد كان المدرس يعرض على التلاميذ عبارة مثل « فى المنزل » أو الجملة مثل « القطن المصرى من أجود أقطان العالم » ويعرفهم ما هــو والتلاميذ يرددونه من بعده ويستمــرون فى ترديده حتى يستطيعوا أن يميزوه من غير مساعدة من المدرس . كل هذا ساعد على أن تكون القراءة الجهرية هى الوسيلة التى ارتكز عليها المربون فى تعليم القراءة . ولم تكن مدارسنا المصرية بمراحلها المختلفة بدعا حينما تبنت القراءة الجهــرية فقد سلكت السبيل المتبع المألوف الذى ساعدت عليه ظروف تاريخية .

ولاشك أن القراءة الجهرية لها قيمتها الاجتماعية والثقافية والتربوية فهى وسيلة لانماء روح المناقشة فى جماعة ووسيلة لتشخيص أوجــه الضعف القرائى عند القارئين وهى كذلك وسيلة لتصحيح هذا الضعف

ولكن تنوع الثقافة وازدياد البحوث فى عملية القراءة جعل الاقتصار على عملية القراءة الجهرية لا يحقق اهداف القراءة .

لقد كان الاعتقاد السائد أن القراءة مهارة عامة وكلما نضج الفرد وامتد به الزمن استطاع القراءة أكثر وأكثر وبمرور الزمن سيصبح قارئا ممتازا ولكن المفهوم الحديث لعملية القراءة حولها من قدرة عامة الى انها عمليات تتضمن مهارات عامة وأخرى خاصة والانسان قد يصبح ماهرا فى احداهما قبل الاخرى وتنمية المهارات القرائية الخاصة يمكن تنيمتها من غير شك عن طريق القراءة الصامتة اكثر من امكانية ذلك عن طريق القراءة الجهرية . هذا المفهوم الواسع لعملية القراءة وجه كثيرا من الجهود الى تحديد المفهومات الاساسية والاتجاهات والمهارات المتضمنة فى عملية القراءة وقد وجد نتيجة لهذا نواح اربع أساسية متضمنة فى عمليات القراءة هى :

١ ـ ادراك الكلمة .
٢ ـ ادراك المعنى .
٣ ـ تأثر القارىء بما يقرأ ومدى تقويمه له .
٤ ـ ارتباط هذه الخبرات الجديدة بما عند القارىء من خبرات سابقة ، ولوحظ ان القراءة الصامتة تنمى العناصر الثلاثة الاخيرة بدرجة اكبر مما يحدث فى القراءة الجهرية .

كذلك كان للابحاث الخاصة بحركات العين اثرها فى الاتجاه نحو القراءة الصامتة فقد أثبتت هذه الابحاث أن القراءة الجهرية فيها توقفات وتراجعات أكثر من القراءة الصامتة . واثبتت كذلك ابحاث ريزوجرى على مجموعة من التلاميذ من الصف الاول حتى الصف السادس أن السرعة فى القراءة الجهرية أقل منها فى القراءة الصامتة هذا علاوة على نقص الطلاقة فيها اذا ما قورنت بالاخرى .

من هذه الابحاث وغيرها ظهر اتجاه قوى نحو القراءة الصامتة وظهر هذا الاتجاه أو لما ظهر فى استعمالات اختبارات القراءة وتوجيهاتها وظهر أن هذه الاختبارات اذا ما اديت فى صمت كانت أسرع مما لو اديت جهريا ومن ثم ظهر ذلك السؤال : ماذا عن القراءة الصامتة كطريقة للتعلم ؟ ولا جدال أن طريقة الجملة وهى التى اعتبرت تطبيقا لنظرية الجشتالت وسلكت أول أمرها مسلك القراءة الجهرية الا انها بمرور الزمن أصبحت من بين مبررات الاهتمام بالقراءة الصامتة خاصة وقد بدأ بستالوتزى طريقته المشهورة التى تقوم على الربط بين موضوع يعرفه الطفل واللفظ أو العبارة الذى يرتبط بهذا الموضوع . وقد كان أحد الرواد الاوائل فى

تطبيق القراءة الصامتة واستعمالها Emma Watkins فى المدرسة التجريبية بجامعة أيوا بالولايات المتحدة . لقد بدأت هذه المربية بالقراءة الصامتة منذ المراحل الاولى وخلصت من تجربتها الى أن القراءة الصامتة وسيلة ناجحة حتى فى الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية وفى شيكاغو تبنى Mc Dade وقد كان ناظرا لاحدى المدارس فكرة القراءة الصامتة وحاول أن يحقق الفكرة القائلة « أنه ما دام الكبار يقرءون فى صمت فصغار التلاميذ يجب أن يكونوا كذلك ومن ثم عمل على تنمية ما سماه بالقراءة غير الجهرية وسرى ذلك الاتجاه نحو القراءة الصامتة وطبق فى كثير من المدارس بل وفى كثير من البلاد .

والحديث عن القراءة الصامتة وأهميتها زاد من الابحاث فيها وكشفت هذه الابحاث عن كثير من مميزاتها فهى القراءة الطبيعية التى يمارسها الانسان حين يرى فى نفسه حاجة الى الاطلاع واذا ما استطاع التلميذ القراءة بها بنجاح تصبح مشكلة القراءة الجهرية آنئذ مشكلة فى التحدث أكثر منها مشكلة فى القراءة وهى كذلك الطريقة التى تتم فيها عملية الفهم وادراك المضمون بصورة أسرع وبعبارة اخرى هى طريقة اقرأ وافهم أو هى عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم . أما القراءة الجهرية فهى طريقة انظر وقل . ثم افهم وكثيرا ما تؤدى بطريقة آلية يقوم فيها التلميذ ليقرأ ثم يجلس ويقوم غيره ثم يجلس وهكذا وقد يحدث ذلك دون انتباه تام لادراك المقروء .

والقراءة الصامتة دون جدال تنمى مقدرة الطالب على أن يقرأ ويفهم لا فى حصة القراءة وحدها بل فى غيرها من المواد وهى التى تمكنه من أن تعود أخذ الملاحظات المهمة وتدوينها وتنمى فيه أيضا القراءة لحل المشكلات .

واذا كان من المهم لنا فى العملية التعليمية أن يبنى منهج القراءة على أساس ديناميكى يقابل الحاجات والميول فالقراءة الصامتة من أهم الوسائل لاشباع هذه الحاجات وتلك الميول .

والواقع أن الحديث عن القراءة الصامتة وكثرة الاهتمام بها وتعدد ابحاثها لم يحول المدارس عن طريقة القراءة الجهرية كلية فلا تزال تحتل مكانا مرموقا فى العملية التعليمية ولها أنصارها الذين يرون انها لا تقف بصاحبها عند حد اتقان النطق — فحسب — بل تتجاوزه الى حسن الاستماع من الآخرين .

ولاشك أن هذين اللونين من القراءة لكل منهما مزاياه كما أن لكل منهما عيوبه . والمهم أن يقوم منهج القراءة على أساس سليم ، على أساس من تنمية المهارات القرائية عامة كانت أو خاصة عند التلاميذ وتنمية

القراءة التى تخرج بصاحبها الى آفاق أرحب من التجديد والابتكار .
ولذا كان هناك من المواقف ما يحتم القراءة الجهرية وهناك ايضا من المواقف ما يستلزم القراءة الصامتة ولاشك أن المناسبات يكثر تعددها بالنسبة الى الثانية ومعنى ذلك أن هذا يتوقف الى حد كبير على طبيعة المادة المقدمة للتلاميذ ومقدار ما فيها من صعوبات لفظية أو معنوية فاذا كانت الصعوبات من الوفرة والكثرة بحيث توقف عملية الفهم فى القراءة الصامتة وجب الاتجاه فورا نحو القراءة الجهرية كذلك اذا كان الهدف من عملية القراءة العمل على سلامة النطق كانت القراءة الجهريةهى المعيار فى هذا السبيل . اما اذا كانت المادة لا يكثر فيها ما يعوق عملية الفهم أو كان الهدف تنمية الفهم وادراك المقروء وجب الاتجاه نحو القراءة الصامتة فهى أسرع وأقدر على عملية الفهم والتحصيل .

وليس معنى الاتجاه الى القراءة الجهرية فى الحالة الاولى الا تسبقها قراءة صامتة اذ لابد أن يحاول التلميذ بنفسه قراءة النص فى صمت ويحاول أن يستخلص الصور العامة من خلال الاساليب والصور التى يعرضها الموضوع ثم يأتى دور القراءة الجهرية التى يصاحبها تذليل ما هنالك من صعوبات .

أما اذا كانت المادة المعروضة على التلاميذ فى المستوى العقلى لهم فأنجح الوسائل وأنجعها أن تكون القراءة الصامتة هى الاساس فى المعالجة وأن تكون ــ كما ثبت بالتجربة ــ على مرحلتين :

١ ــ مرحلة يحاول التلميذ فيها فهم الافكار العامة والاهداف الرئيسية لما يقرؤه .

٢ ــ مرحلة أخرى تعالج فى أثنائها الصعوبات اللفظية فرديا أو جماعيا وذلك كل ما تعرض له الموضوع من أفكار وتعقب كل مرحلةمناقشة للوقوف على مدى ما تحقق من فهم وتحصيل .

ولعل أكثر الطرق شيوعا واتباعا الآن هى طريقة المزج بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية . وأصحاب هذا الرأى يرون أننا يمكننا أن نحقق أهداف كل من النوعين وكثيرون يرون أن مثل هذا المزج يمكن العمل به من الصفوف الاولى الابتدائية .

ولاشك أن مدرستنا المصرية اعدادية كانت أم ثانوية أصابها الكثير من التغير نتيجة الاحتكاك المباشر بالتيارات التربوية الحديثة فى مجالات التربية وعلم النفس ولكن الفكرة عن القراءة اصامتة لما تنل تأييدا من كثير من المربين فكثيرون من الاساتذة والنظار بمدارسنا الاعدادية والثانوية

يرون ان القراءة الجهرية هي السبيل الاقوم فى تعليم القراءة وأن القراءة الصامتة شيء لا يعول عليه والذى يبدو أن تعصبهم للقراءة الجهرية يرجع الى انهم بها تعلموا فهى الطريقة المألوفة المعروفة وانهم يضعون أهميـة بالغة على سلامة النطق ونحن لا ننكر قيمة هذا الهدف أو ندعو الى اهماله ولكن الاهتمام بهـذا الهدف وحـده واغفال ما عداه أمر لا يتناسب والاتجاهات الحديثة فى عملية الرقاءة نفسها فالقراءة لم تعد ألفاظا يردد فى نغم وضبط ولكنها حركات فسيولوجية وقدرات عقلية تعمل عملها فى أثناء العملية القرائية والمهم أن نبحث عن أهم الوسـائل لعملية تعليمية ناجحة دون جهد بدنى شاق مع تحصيل أكبر فى وقت أسرع وفهم أدق واذا ما تم الفهم كانت عملية اتقان النطق أسهل وأنجح .

ولست مع أولئك الذين يرون أن القراءة الصامتة تبدأ من الصفوف الاولى الابتدائية . ذلك أنه وان كان مسلما ان هذه القراءة الصامتة هى قراءة الحياة اليومية الا أنه يصعب ضبطها واحكامها فى الصفوف الاولى. فالاولاد يجدون متعة حين يقرءون بصوت مسموع والمدرس فى حاجة الى التعرف على مواطن الضعف القرائى عندهم حتى يمكن علاجـه ومن ثم كانت القراءة الجهرية لهم أنسب حتى الصف الرابع أما بعد ذلك فيحسن التدرج فى عملية الانتقال من القراءة الجهرية الى القراءة الصامتة بحيث تكون الغلبة الغالبة للقراءة الصامتة فى مراحل التعليم الاعدادى والثانوى.

* * *

التربية الاقتصادية عن طريق الفن

الدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

من اول ما تهدف اليه التربية في المدارس هو تحسين حياة البشر ، وهذا التحسين يتوقف على ارتفاع المستوى الاقتصادى المرتبط بالدخل الفردى والجماعى . فاذا كانت التربية التى يحياها التلاميذ فى المدارس من النوع المثمر ، فانها ستجعلهم أكثر واقعية فى استغلال امكانيات البيئة بحيث يعود عليهم هذا الاستغلال بالنفع .

وقد ارتبطت عمليات التربية فى مصر منذ بداية هذا القرن بالتقليل من قيمة الانتاج ، ومن قيمة الاشخاص المنتجين . وكان المجتمع يقدس شخصية الموظف ، لا سيما النوع الذى يجلس الى مكتب ، اما العامل والصانع وصاحب الحرفة ، فهؤلاء كان ينظر اليهم على انهم ينتمون الى الطبقات الدنيا . كان المجتمع يقدس الذين يملكون ولا يعملون ، أو من يمكن تسميتهم بالعاطلين بالوراثة ، وهذه الطبقة ولو انها قليلة الا انها بنفوذها الرأسمالى ، كانت تضع المثل الاعلى للمجتمع الذى ظل يقدس أولاد الذوات من أصحاب الثروات ، وينظر نظرة محقرة لكل الطبقات العاملة والتى بسواعدها يحيى المجتمع ، كما يعيش على هذه السواعد الطفيليون .

ان الثورة الاشتراكية التى بزغ نورها مع ثورة ٢٣ يوليو ارادت ان تحطم هذا المثل السائد ، والذى يعتبر من أهم العوامل التى سببت التأخر الاقتصادى فى المجتمع . ظهر احترام جديد للعامل والفلاح وكل منتج ، واصبح رخاء المجتمع متوقفا على اتساع رقعة الانتاج .

ان التربية بوجه عام والتربية الفنية بوجه خاص لابد ان تتأثر بهذا التحول وتمهد له . والتحول المأمول هو الذى يساعد المتعلم على التفكير الاقتصادى ، فالتلاميذ يتعلمون فى المدارس وبخاصة فى الأشغال اليدوية ، كثيرا من المهارات والمعلومات عن أشغال النجارة ، والمعادن ، والنسيج ، والطباعة والخزف ، وصناعة السلال وما الى ذلك . غير ان تعلم هذه الحرف كان يتأثر فى الماضى بالعقلية السلبية التى تخلق فى المتعلم نوعا من الانفة ، واحتقار الانتاج ، ولذلك كان يتلطف مع التلاميذ لكى ينتجوا أشياء على سبيل الترف والمتعة الوقتية .

وحينما كانت الفكرة عن « حرية المتعلم » هى السائدة ، كان المعلمون يغالون فى ترجمة هذه الفكرة الى الدرجة التى فهمت بها الحرية على انها « ترك الحبل على الغارب » . فكان المعلم يتقبل من تلميذه اى انتاج بصرف النظر عن قيمته ، وعن الأصول التى يستند اليها ، والدور الاقتصادى الذى يمكن أن يلعبه فى تفكير التلميذ .

ان التربية فى المجتمع الاشتراكى تساعد على تحقيق « الكفاية والعدل» وتتطلب تكوين عقلية داخل المدرسة تختلف عن العقلية التى كانت سائدة قبل الثورة ، فمن بين الاتجاهات التى يجب أن تكتسب :

أولا : أن الأشياء التى ينتجها التلاميذ عمليا يكون لها نفع فى حياتهم ، وتحقق وظائف حيوية فى هذه الحياة . ويرتبط بذلك أن ما ينتجه التلميذ بيده يستخدمه مباشرة فى تحقيق بعض حاجاته العملية .

ثانيا : ان الخامات التى يستخدمها التلاميذ تأتى من موارد معينة ، ولها اسعار معروفة ، ثم حينما تشكل وتتحول الى سلع لها قيمة تطبيقية فى الحياة ، تزداد قيمتها الاقتصادية ، ويصبح لها دورها فى زيادة دخل الفرد وبالتالى يكون لها أثرها فى الدخل القومى .

ثالثا : ان قصاصات الورق والأقمشة وفضلات الخامات ، وكثير من بقايا الأشياء المستهلكة ، والتى يمكن أن تلقى فى سلة المهملات ، يمكن ان تتحول الى اشياء مفيدة ويصبح لها قيمة اقتصادية . فاذا تعود التلميذ أن يستثمر هذه الفضلات المستهلكة ، فان هذا الاتجاه يساعد على تكوين عقلية منتجة .

رابعا : حينما يعانى التلميذ الخبرات الفنية ويبذل الجهد والعرق فى سبيل انتاج الأشياء النافعة ، فانه بالتالى سيدرك ما تتطلبه الصناعة من مهارات ضرورية وما تستلزمه من جهد ومثابرة واتقان ، انه سيقدر كل عامل ، وكل صاحب مهارة ، وسيميز الصانع الماهر من غيره ، وسيدرك قيمة ذلك من الناحية الاقتصادية. اننا نكون فيه اتجاها عقليا يساعده على احترام العمل ومنتجية .

خامسا : ان تربية العقلية الاقتصادية عن طريق الفن قد تبدأ بأشياء بسيطة تتدرج الى ما هو أكثر تعقيدا . فالطفل الصغير يتعلم كيف يستخدم البطاطس فى زخرفة الورق ، ثم يستخدم هذا الورق المزخرف من انتاجه فى تجليد كراساته وكتبه ، ثم يتدرج من ذلك الى طباعة الاقمشة باستخدام لون أو لونين ، فى كل حالة من الحالات سيجد ان الخامة تزداد فى قيمتها ، وسيتعود القيام بأشياء مثمرة فى وقت فراغه تتلاءم مع سنه ومهاراته .

سادسا : ان « التربية عن طريق العمل » مبدأ تربوى معروف ، وعن طريقه يمكن ازالة الانفة المفتعلة، والكبرياء الكاذب الذى ورثته الطبقـــة المنرفة ، فيتعلم التلميذ ان يكون ايجابيا عاملا ، ويقدر كل من يعمل وينتج ويكتسب خبرات حقيقية لها واقع ملموس .

اننا نريد أن نبعد عن عمليات التربية عن طريق الفن كل الجوانب غير الأساسية والتى تعرقل الانتاج ، وتقلل من مستواه ، ونريد ان يكتسب التلاميذ خبرات فنية متكاملة لا تنفصل فيها المهارات ، عن المعلومات ، عن القيم الاقتصادية التى ترتبط بها المنتجات .

ان الخبرة الفنية الكاملة لا تقتصر فقط على عملية اداء ، انها عمليـــة حياة لكل مقوماتها .. فصانع الأثاث يتصل عامة بمغلق الخشب ، ويعرف أنواع هذا الخشب ، واستخدامات كل نوع وأثمانه ، كما أنه يعرف النوع المطلوب لتحقيق أغراضه ، ثم هو يشترى بقدر حاجته ، ويشكل الخشب ليتناسب مع الغرض ، ويصبح لما يشكله قيمـــة اقتصادية بجانب القيم الجمالية والفنية والوظيفية . فاذا نحن اقتطعنا من هذه الخبرة المتكاملة أى جزء ، ونحن عادة نهمل الجانب الاقتصادى ، فمعنى ذلك أن الخبرة تصل الى التلميذ مبتورة ، والخبرة الناقصة تؤثر فى النمو ، وتجعل نظرة الشخص الى الحياة ناقصة ومحدودة الأفق .

ان التفكير الاقتصادى ضرورة فى أى تربية منتجة . وهو عماد الحيـــاة الفردية والجماعية ، يعود الأفراد الايجابية فى الحياة ، وما من مواطن يمكنه العيش فى طمأنينة دون أن يحسب حسابا لموارده ومصروفاته ومدخراته ويستطيع أن يزن ما يقع تحت ايديه من أمور ويترجمها ترجمة اقتصادية .

والأشغال اليدوية فى المدارس تكسب التلاميذ جوانب هامة تساعـد على التربية الاقتصادية ، فالمهارات التى يكتسبها المتعلم عن طريق استخدام العدد والأدوات تجعله يستخدم يديه فى حل كثير من المشكلات العمليـــة اليسيرة فى حياته اليومية ، وهو يدخـــر بذلك بعض النفقات التى كان سيدفعها كأجور للعمال ، كما انه يدرك وسائل صيانة الأشياء والمحافظة عليها نتيجة المامه ببعض المبادىء الاولية فى انتاج بعض الحرف ، ويؤدى ذلك الى توفير كثير من النفقات التى كان من الممكن صرفها لعلاج اهمال .

ان اتساع رقعة التعليم الابتدائى جعلته يمتص أطفـــالا من مختلف الطبقات ، وعلى ذلك فان الصبية الذين كانوا يمضون حياتهم فى الورش الخارجية دون الذهاب الى المدرسة أصبحوا الآن يجمعون بين الناحيتين ، فالصبى تلميذ فى الصباح وبعد الظهر فى الورشة أو العكس نجده فى الصباح يعمل صبيا فى ورشة ميكانيكية أو ورشة حدادة أو نجارة ، ثم يتم تعليمه فى المدرسة فى الفترة المسائية .

وقد شاهدنا فى أمريكا ان أطفال المدارس يقومون فى أوقات فراغهم بأعمال تدر عليهم أرباحا مختلفة ، فالبعض يوزع اللبن ، او الصحف ، ويجمع نقودها فى نهاية الأسبوع دون أن يشعر بغضاضة فيما يقوم به .

ليس المقصود بالتربية الاقتصادية عن طريق الفن — تحويل المدارس الى ورش انتاج بالجملة لخفض مستوى المعيشة ، فهذه ليست رسالة التعليم العام على أى حال . ولكن المقصود هو اكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية فى مجابهة الحياة . المقصود أن يتعلم التلميذ كيف يستثمر وقته فيما هو مفيد ، ويتعلم أن ينتج ماله قيمة وظيفية فى حياته .

ان تخبط تدريس الأشغال اليدوية فى انتاج اشياء بعيدة عن التطبيق العملى ومتأثرة فقط بجوانب التعبير بقصد التنفيس عن خنجات النفس ، ليس وحده كافيا لتكوين العقلية الايجابية . لابد أن يتعلم التلميذ كيف يدق المسمار ، وينشر قطعة الخشب ، ويركب مفصلة للباب ، او يعلق شماعة على الحائط ، أو يغلف كتبه وأدواته ، ويحيك أزرة ملابسه عندما تسقط ، ويوصل سلك كهرباء ، أو يصلح التيار اذا انقطع .

ان المدنية الحديثة تتطلب من المواطن مهـــارات كثيرة ليستطيع ان يستمتع بمنتجات هذه المدنية ويخضعها لحاجته ، وما من منزل حـــديث الا وقد تشكلت الحياة فيه بعقلية جديدة فى الادوات المستخدمة ، ونوع الأثاث والمفروشات وأدوات المائدة ، ووسائل التدفئة والتبريد ، والطهى حتى شكل البناء فقد اخذ صورة جديدة متكيفة مع هذا التطور .

ان نوع العقلية التى نكونها فى المدارس يجب أن تساير المدنية الحديثة فى شتى مظاهرها وابتكاراتها ، وهذا لا يتأتى فى نواحى الاشغال اليدوية الا بالتدريب على أسس التصميم الذى تنطوى عليه هذه المنتجات ، وادراك الفروق بينها وبين تصميم بعض السلع التى كانت تستخدم فى المــاضى ثم الالمام بدورها الاقتصادى سواء من ناحية سعرها أو فيما تقتصده من وقت وجهدبالنسبة للعمليات التى تؤديها ، واذا كان الأمر كذلك فانالتلميذ يجب أن يتطور مع تطور الأدوات والعدد المستخدمـة . ففى المرحـــلة الابتدائية والاعدادية قد يستخدم التلميذ منشار السراء والشـــاكوش والكماشة ، ولكنه يجب أن يشاهد المنشار الكهربائى ، والمخرطة الكهربائية والمثقاب الكهربائى ، ويحاول ان يستخدم هذه الآلات فى تحقيق اغراضه فى نهاية المرحلة الاعدادية والثانوية . فالتلميذ الذى يعيش فى عصر ميكانيكى يجب أن يختلف عن التلميذ الذى يعيش فى بيئة ريفية ساذجة تستخدم الطمبور والساقية فى الرى .

ان المدرسة المصرية المعاصرة لابد أن تتطور بامكانياتهـا لتساير ركب

الحضارة ، ومن أهم هذه الامكانيات العدد والالات والخامات المستخدمة ، وما يستطيع التلاميذ ان ينتجوه بهذه الخامات والآلات ليبسطوا الحيــاة ويرفعوا من القيمة الاقتصادية للانتاج .

اننا لو بذلنا عناية خاصة بالتفكير الاقتصادى فى كل ما يعمله التلميذ فى المدرسة فسنكون بذلك قد ساعدنا على تكييف العمليات التربوية بمــا يكفل واقعية اكتساب الخبرة ، وما يرتبط بها من نمو فى شتى الاتجاهات نحو مجابهة الحياة بصورة أكثر واقعية .

* * *

ضعاف العقول:
كيف يمكن تحديدهم وتعليمهم فى مجتمعنا الاشتراكى

للدكتور يوسف الشيخ
المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

فى كل عصر من عصور التاريخ ، وفى جميع الحضارات عبر هذا التاريخ ، وفى كل طبقة من طبقات أى مجتمع هناك أفراد ليس لديهم القدرة على تدبير أمورهم بالصورة الفطنة المألوفة ، وهم عاجزون كذلك عن أن يصبحوا مستقلين عن غيرهم من الناحية الاقتصادية وعاجزون عن الدخول فى علاقات اجتماعية ناضجة ناجحة ، وحتى ما يتعلمونه يعجزون عن الاستفادة منه فى حياتهم . وقد لا يستطيع بعضهم أن يدرك أيسر المفاهيم وأسهلها . وتعد جميع هذه الامور جزءا مما يعرف بالضعف العقلى .

ويستعمل مصطلح « متأخر عقليا » كمصطلح أكثر شفقة للاشارة الى الاطفال ضعاف العقول ، كما يستعمل مصطلح « بطىء التعلم » فى هذا السياق ، مع أن بطىء التعلم قد يقع فى المدى الذى يمتد بين الاغبياء والاسوياء لتوزيع الذكاء أكثر مما يقع فى مدى الضعف العقلى .

وثمة عيب فى القدرة العقلية لضعاف العقول يضع حدودا لنموهم ، ولكن على الرغم من أن هذه الحدود تكون دون حدود الاسوياء ، فان المجتمع الذى يعيشون فيه يستطيع أن يستفيد من امكانيات هذه الفئة من الافراد . فكثير من أولئك الذين يقعون على حدود الضعف العقلى يمكن بالتدريب الصحيح أن يتعلموا التكيف فى مستوى مبسط للعالم الخارجي بدلا من وضعهم فى مؤسسات اصلاحية فيصيرون عالة على المجتمع .

ولما كانت نسبة الذكاء تعطى قياسا تقريبيا لذكاء الفرد النسبى ومستوى أدائه العقلى فانها تستخدم على نطاق واسع فى تشخيص الضعف العقلى . ويعتبر الاشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ أو ٧٥ ضعاف العقول . ولقد وجه كثير من النقد الى جعل نسبة الذكاء وحدها أساسا لتشخيص الضعف العقلى . فميزان التوافق الاجتماعى لا تظهره نسبة الذكاء ، ويعد ذلك هاما جدا بالنسبة للفئة التى تقع على الحدود بين الغباء والضعف العقلى ـ أى التى تعرف بأنها فى أعلى درجات

الضعف العقلي . وبعض الاشخاص ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ٦٠ و٧٠ يمكنهم أن يعولوا أنفسهم وأن يعيشوا في المجتمع . ويعد ذلك صحيحا بالنسبة الذين تلقوا تدريبا في المدارس الخاصة . ونتيجة لذلك فعندما يتراوح ذكاء الشخص بين ٦٥ و ٧٥ يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار توافقه الانفعالي والاجتماعي والمهني قبل تصنيفه على أنه ضعيف العقل . والضعف العقلي هو العجز العام عن أن يعني الفرد بنفسه وعن أن يكون عضوا فعالا لا يعتمد على غيره في المجتمع الذي يعيش فيه .

وعلى الرغم من معرفتنا لعدم صلاحية التقسيمات المبنية على نسب الذكاء وحدها فلقد وضع علماء النفس التقسيمات الوصفية التالية لضعاف العقول :

١ – **المعتوهون :** يعتبر العته أقسى درجات الضعف العقلي – والافراد الذين يقعون في هذا القسم تقل نسب ذكائهم عن ٢٥ وهم ضعاف جدا في نموهم الاجتماعي وغير قادرين على القيام حتى بأسهل الاعمال . وتشيع العيوب الحسية والعجز الحركي في هذه الفئة بجانب التأخر في النمو وكذلك الخلل الفسيولوجي والحساسية الشديدة للمرض . واذا ظهر الكلام المفيد أحيانا في تلك الفئة فانه يكون بطريقة بدائية . ولا يستطيع غالبية المعتوهين أن يرتدوا ملابسهم أو يحافظوا على نظافتهم العادية . ولحسن الحظ فعدد قليل من الاطفال يولدون بمثل هذا الذكاء المنخفض .

٢ – **البلهاء :** تتراوح نسبة ذكاء هؤلاء الاشخاص بين ٢٦ و ٥٠ وقد يحققون نضجا اجتماعيا معادلا لسن الرابعة أو قد يصل هذا النضج لما يعادل سن التاسعة . وعلى الرغم من عجز هؤلاء الاشخاص عن الاستفادة من التعليم العادي فان كثيرا منهم يستطيعون وقاية أنفسهم من الاخطار العادية ويمكنهم تعلم بعض الاعمال السهلة مثل رعي الماشية أو أعمال الحياكة البسيطة . غير أنه اذا كان العمل يتطلب مبادأة أو تجريدا أو قدرة على التذاكر أو انتباها لفترة طويلة ، فان البلهاء يرتبكون عندئذ ويتشتت ذهنهم . ومن النادر ان نستطيع تعليمهم القراءة أو الكتابة ولكن يستطيع بعضهم الكلام مع تحكم معتدل في اللغة . وهم يعانون في أجسامهم عيبا أو شذوذا مزمنا .

٣ – **المورون :** يمثل هؤلاء الاشخاص أعلى مستويات الضعف العقلي وتتراوح نسب ذكائهم بين ٥١ و ٧٠ وينبغي توجيههم لانهم لا يتحملون المسئولية ، وتحت الاشراف الدقيق والتوجيه الذي يتميز بالمشاركة الوجدانية يستطيع أفراد هذه الفئة ان يستفيدوا من التعليم الابتدائي . فاذا بذل جهد كبير معهم فانهم يتعلمون القراءة بطريقة ميكانيكية ولكن مع قدر ضئيل من الفهم . ولما كانت

معظم حياتهم توجه عن طريق عاداتهم وتدريبهم المبكر ، فيكون من المهم تشخيصهم فى وقت مبكر ومساعدتهم مساعدة فعالة على قدر الامكان . وعلى الرغم من وجود بعض العيوب الجسمية عندهم فانه يمكن الحاقهم بالاعمال التى تتطلب قدرا ضئيلا من اللباقة والحكمة والذكاء .

تحديدهم والتعرف عليهم :

فى العادة يتبين المعلمون الاطفال المتأخرين عقليا عندما يستمر اخفاقهم فى الاعمال المدرسية التى ينجح فيها غيرهم من التلاميذ ، ولكن غالبا ما يخطىء المعلمون فى أحكامهم الخاصة بالذكاء . وتعد اختبارات الذكاء الفردية مثل اختبار (ستانفورد ـ بينيه) واختبار (ويكسلر) للاطفال التى يجريها الاخصائيون أصلح الاختبارات للتعرف على المتأخرين عقليا وذلك لثباتها وصدقها . ويجب أن يكون مثل ذلك الاختبار الفردى للذكاء جزءا من دراسة عامة شاملة لحالة الطفل . ولكى نيسر المعلومات التى يحتاج اليها لانتقاء منهج دراسى مناسب ولتدريس فردى ملائم تراعى فيه الفروق الفردية بين التلاميذ ، فان نتيجة اختبار الذكاء يجب أن تكملها التقديرات الخاصة بالتحصيل الدراسى والصعوبات الخاصة بالتعلم ومصادرها والميول والاستعدادات الخاصة والتوافق الاجتماعى والانفعالى لكل طفل . وفضلا عن ذلك فيجب أن يعاد اجراء الاختبارات النفسية على الطفل كلما تقدم فى مستويات الفصل الخاص .

الاهداف التعليمية :

ولا تختلف الاهداف التعليمية فى حالة الاطفال المتأخرين عقليا اختلافا كبيرا عن الاهداف التعليمية بالنسبة لغيرهم من الاطفال وهى تحقيق الذات وتنمية الامكانيات من أجل صالح مجتمعنا الاشتراكى . وينبغى أن يساعدهم تعليمهم على مواجهة حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والاقتصادية فى حياتهم اليومية مع الاسرة والمجتمع الذى يعيشون فيه . ويجب كذلك أن يهتم فى تربيتهم بصحتهم البدنية والنفسية متضمنة العادات الصحية الخاصة والاعتماد على النفس والثقة بالذات والامن الانفعالى .

وفى منهج سهل يشمل كل ما تقتضيه الضرورة فى القراءة والهجاء والكتابة والحساب ، ويعلم من وجهة نظر الفائدة العملية ، فان الأطفال المتأخرين عقليا ينبغى أن يكونوا قادرين على تحقيق مستويات من الكفاية تناسب حاجاتهم . ويجب أن يستمر منهج المهارات الأساسية حتى مستوى المدرسة الثانوية أو الفنية الى أن يصل الطفل سن الرابعة عشرة

و الثامنة عشرة . ولكن عند هـذه النقطة ينبغى ان يدرب المراهقون المتأخرون عقليا فى المهن غير الفنية أو شبه الفنية التى تختار حسب مواهب كل فرد منهم . وهم فى أشد الحاجة الى الشعور بالرضا والارتياح نتيجة الاعتماد على النفس ومسايرة غيرهم من الزملاء فى أى عمل يقومون به . ولاعدادهم للعمل ينبغى أن يعرفوا شيئا عن أدوار مختلف العمال فى المجتمع وأن يزودوا بالبيانات الخاصة بالأعمال التى تناسبهم وبالخبرات التى تسبق الالتحاق بالعمل ويجب أن يزودوا بالتوجيه لمساعدتهم على تحسين كفايتهم فى العمل والتوافق الاجتماعى .

تعليم الأطفال المتأخرين عقليا :

ان المناهج المدرسية التى يحقق فيها معظم الأطفال درجة لا بأس بها من النجاح ، والتى تشوق الأذكياء والمتفوقين منهم وتحفزهم ، يفشل فيها المتأخرون عقليا . غير أن النسبة البالغة ٢ر٥ فى المائة تقريبا من الأطفال الذين يأتون فى النهاية السفلى لتوزيع الذكاء ، الذين تتراوح نسبة ذكائهم من ٥٠ الى ٧٠ يستطيعون الاستفادة من التدريب المناسب فى القراءة والكتابة والحساب وكذلك المهن الفنية وشبه الفنية . ولكن نجد انهم محدودون فى التوجيه الذاتى ويتعلمون ببطء وصعوبة ، وقدراتهم فى حل المشكلات والتعميم منخفضة ولذا فانهم يتطلبون مناهج خاصة وتوجيهاتعليميا اذا كانعليهم أن يتعلموا الى أقصى حد تسمح به امكانياتهم ونجد أن ٥ر٠ فى المائة تقريبا من الاطفال الذين تقل نسب ذكائهم عن ٥٠ بالرغم من امكان تدريبهم الا انهم لايستطيعون اجادة القراءة والمواد الدراسية الأخرى نظرا لأنهم محدودون جدا فى قدرتهم العقلية وهم محتاجون الى الاشراف عليهم ورعايتهم . ونجد كذلك أن نسبة قد تصل حوالى ٥ فى المائة من أطفال المدارس وهم بطيئو التعليم ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ٧٠ و ٨٠ يستطيعون التكيف بالنسبة للفصول العادية ولكنهم يجدون المنهج العادى عسيرا جدا ويتطلبون رعاية خاصة تراعى فيها حالتهم .

ويتشابه المتأخرون عقليا الذين يمكن تعليمهم فى أن نسب ذكائهم تتراوح بالتقريب بين ٥٠ و ٧٠ أو ٧٥ ، كذلك فى حاجتهم الى تعليم من نوع خاص . وغالبا ما يرتبط عدم الثقة بالنفس وسوء التوافق الانفعالى والاجتماعى بقصورهم العقلى . كما أن هؤلاء الأطفال ضعاف فى فهم اللغة واستعمالها ، وتفكيرهم سطحى مشتت ليس متكاملا ، وهم محدودون فى حكمهم وتفكيرهم الابداعى . ولذا فانهم يتعلمون ببطء ويقعون فى كثير من الاخطاء ويسيئون فهم المواقف المعقدة ، ويتسرعون فى تصرفاتهم دون النظر الى عواقب هذه التصرفات .

يعترض تعليم الأطفال المتأخرين عقليا فى الفصـــول العادية بعض المشكلات والمخاطر ، فمعظم المعلمين فى الفصول العادية ينقصهم فهم مثل هؤلاء الأطفال وحاجاتهم فى المنهج . وبالاضافة الى ذلك فالمعلمـــون فى الفصول الكبيرة لايكون لديهم الوقت الكافى والمهارة فى التـدريس الذى تراعى فيه الفروق الفردية بين التلاميذ . وتتعاقب السنوات ويستمر هؤلاء الأطفال فى دراستهم تحت الظروف السيئة نفسها . ونظرا لخيبتهم وفشلهم فى محاولاتهم الأولى فى منهج غير معد لهم وبالتالى لاهمال المعلمين لهم ، فان الأطفال المتأخرين عقليا يشعرون بالارتباك والحـيرة والقلق ويحسون بأنهم منبوذون من معلميهم ومن آبائهم وزملائهم .

والأطفال الذين يتلقون توجيها سليما يستطيعون التكيف فى الفصول المعتادة ، ويعتقد البعض ان المدارس الصغيرة التى يراعى فيها التجميع داخل الفصول والتدريس الذى تراعى فيـــــه الفروق لفردية وكذلك الاستخدام الفعال لمصادر المدرسة والبيئة تعد مناسبة للمتأخرين عقليا الموجودين فى الفصول المعتادة .

ولما كان الأطفال المتأخرون عقليا يخفقون فى الغالب فى الاستفادة حتى من قدراتهم المحدودة ، ويصبحون كذلك غير متوافقين اجتماعيا فىالفصول العادية ، لذلك يعتقد الخبراء أن حاجاتهم التعليمية يمكن مواجهتها فى الفصول الخاصة حيث يقوم بتعليمهم مدرسون تم اعدادهم للاضطلاعبهذه المسئولية — غير أنه لكى لا نعزل هؤلاء الأطفال المتأخرين عن غيرهم عزلا تاما فان هذه الفصول يجب أن تكون جزءا من احدى المدارس العامـــة العادية .

ويمكن أن تكون الفصول الخاصة للاطفال المتأخرين عقليا ، الذين يمكن تعليمهم ، معدة لثلاث مستويات من النضج . فمن سن السادسة الى الثامنة أو العاشرة ينضم الاطفال الى مستوى ابتدائى يســبق البرنامج الدراسى . وفى سن الثامنة حتى العاشرة عندما يصبح أولئك الأطفـــال مستعدين للقراءة فانهم يدرســـون منهجا متوسطا حتى اذا ما وصلت اعمارهم الى الثالثة عشر أو الرابعة عشر فانهم يكونون قد وصلوا الى مستوى الصف الثانى حتى الرابع فى تحصيل المواد مثل القراءة والكتابة والحساب . وعند سن الثالثة عشر أو الرابعة عشر وهو سن المدرسة الاعدادية فان هؤلاء الأطفال يحتاجون الى اكمال جـــزء من كل يوم فى منهجهم الدراسى الخاص — الذى يحل بالنسبة لهم محل المواد الدراسية المعتادة فى المرحلة الاعدادية والثانوية ، مثل اللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم . ولكن يجب أن يشترك هـــؤلاء الأشخاص حسب مواهبهم وميولهم الخاصة مع المراهقين العاديين فى كثير من المواد العملية أو المهنية فى المدرسة الثانوية مثل الورشة والفن والموسيقا والالعـــاب الرياضية والتدبير المنزلى .

ونظرا لأن الأطفال فى الفصول الخاصة يتطلبون تدريسا يراعى الفروق الفردية فان هذه الفصول يجب أن يضم كل منها عددا محدودا يتراوح بين ١٢ و ١٥ طفلا .

ومن حيث المنهج والطريقة فان الكتب الدراسية المعتادة فى الآداب والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم لاتقدم للاطفال المتأخرين عقليا أى شىء غير الخيبة والاحباط . وعلى الرغم من أن التدريب المنظم فى المهارات الأساسية يجب الا يهمل ، الا أنه ينبغى أن يكون ذا معنى وهدف واضح محدد . كما يجب أن يتعلم الأطفال تنمية وتطبيق المفاهيم والمهارات التى يتوقع منهم ان يستخدموها ويجب أن تنبثق مشروعات الفصل من نواحى النشاط المفيدة فى المنزل والمجتمع ، وقد تشمل هذه المشروعات زيارة لأحد أسواق الطعام أو اختيار الأطعمة واعدادها أو العناية بالأطفال أو تجميل احدى الغرف او دراسة الاعمال المختلفة الموجودة بالبيئة . وينبغى أن تهيىء مشروعات النشاط الاشتراك فى الجماعات كل طفل وفق ميوله وقدراته وحاجاته . ويحتاج كل طفل من هذه الفئة الى تقبله وتشجيعه فى كل مجهود يقوم به .

وبالاضافة الى هذه المشروعات ينبغى ان يدرس الأطفال المهارات الدراسية الأساسية ، وعندما يصلون سن التاسعة أو العاشرة فمن المحتمل أن يكونوا مستعدين ليبدءوا القراءة والكتابة ويجب أن يبلغوا فى النهاية مستوى الصف الثالث حتى الخامس . وفى الحساب فانهم يبدأون بالعد والجمع ومعالجة الاشياء العينية ، وفى النهاية يتعلمون العد والحساب حتى مستوى الجمع السهل والطرح والضرب . ويتعلم بعضهم القسمة على عدد واحد والضرب فى الكسور العادية مثل النصف والثلث والربع . ويستطيعون كذلك تعلم الكسور العشرية الى حد يكفى لجعلهم يحلون المسائل السهلة الخاصة بالنقود .

ويشمل منهج الفصل الخاص كذلك الدراسات الاجتماعية والمفاهيم العلمية التى يحتاج اليها لفهم البيئة المحيطة ، كما يشمل وقتا للترويح مثل الرسم والموسيقا ... الخ . ويغرس لديهم التوافق الاجتماعى والصحة النفسية كجوانب لكل ناحية من نواحى النشاط . وتبذل مجهودات خاصة لمساعدة الاطفال على الاحساس بالراحة وبأنهم مرغوبون وآمنون وناجحون .

ويكون الاهتمام فى المستوى الابتدائى قاصرا على التوافق الاجتماعى والمشاركة والعادات الصحية وبناء الثقة بالنفس وسهولة اللغة وتحقيق استعداد للمفاهيم الدراسية الأساسية ، أما فى المستوى المتوسط فيقترح مجالين رئيسيين للدراسة هما :

أولا : المهارات الدراسية الاساسية فى مستوى الصف الثالث حتى الخامس .

ثانيا : وحدات تتضمن خبرات تتناول نواحى النشاط اليومية وينبغى أن تساعد هذه الوحدات الطفل فى :

١ — فهم البيئة المادية كالمنزل والمدرسة والصناعات والاعمال التجارية والزراعة ووسائل النقل .. الخ .

٢ — التكيف بالنسبة للبيئة الاجتماعية — كالعمل مع الآخرين والتسامح والامانة والصداقة ، والناحية البناءة فى مختلف نواحى النشاط فى الحياة .

٣ — تنمية عادات شخصية سليمة — كالنظافة والملبس والعناية بالجسم والتمرينات الرياضية واعداد الطعام .. الخ .

وفى مستوى المراهق يشمل المنهج تدريبا مستمرا فى المهارات الدراسية الأساسية وتدريبا اجتماعيا واعدادا للعمل . وينبغى ان يعد الشباب المتاخرون عقليا للاعمال التى لا تتطلب اى مهارة أو تتطلب قدرا سهلا منها فى الزراعة والصناعة أو فى التجارة والخدمات .

ولما كان هؤلاء الأشخاص محدودين خصوصا فى القدرات اللفظية المجردة فانهم يتعلمون بفاعلية اكثر من الأساليب العينية غير اللفظية وغير المعقدة . ولا شك فى ان ما يتعلمونه يستنفد من الرؤية والسمع واللمس والذوق والشم قدرا اكبر مما يتطلبه الأشخاص العاديون فى تعلمهم .

والخلاصة أن كثيرا من الدراسات التى أجريت فى ميدان التربية الخاصة للاطفال المتاخرين عقليا ممن يمكن تعليمهم تبين أنهم غالبا مايصلون بجهد جهيد الى اقصى مستوى لهم فى المهارات الدراسية الأساسية . وانه عند تحويل الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم بين ٥٠ و ٨٠ من الفصول المعتادة الى الفصول الخاصة حيث يتلقون منهجا يناسب مستوياتهم فى النضج وكذلك تعديلات مناسبة فى طرق التدريس ، فانهم يصلون الى مستويات التحصيل فى القراءة التى تعادل أعمارهم العقلية . كما تؤكد كثير من الدراسات امكانية التوافق الاجتماعى والأقتصادى المرضى نسبيا فى حالة المتاخرين عقليا .

* * *

المتابعة

أهدافها وأجهزتها ووسائلها ومجالاتها

للاستاذ محمد سعد الدين الوجي
المدير الفنى لمكتب وكيل الوزارة
للمتابعة والتقويم

يعتبر التخطيط والمتابعة من ضروريات مجتمعنا الاشتراكى الديموقراطي الذى يتطلب دراسة الامكانيات والحاجات فى ضوء الظروف المادية والبشرية ووضع خطة للمستقبل وفى ذلك ضمان لسد حاجات المجتمع والأفراد فى توازن وانسجام وتنسيق بين الجهود والخدمات ومظاهر الانتاج المختلفة ، وقد شمل التخطيط جميع نواحي حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية .

وكما أن التخطيط يعتبر أساسا من الأسس التى يقوم عليها مجتمعنا الاشتراكى فان المتابعة أيضا أساس آخر لايقل أهمية عن التخطيط اذ عن طريقها يمكن التعرف على مدى تنفيذ الخطط والمشروعات والخدمات والمشكلات والمعوقات التى تقف فى طريق هذا التنفيذ واقتراح الحلول المختلفة لهذه المشكلات وتلافى المعوقات التى تحول دون تنفيذ الخطط ، ولاهمية كل من التخطيط والمتابعة انشىء لهذين الغرضين جهازان فى كل وزارة .

وفى نطاق وزارة التربية والتعليم كان لتطبيق المبادىء الاشتراكية ونظم الإدارة المحلية وما يستلزم ذلك من لامركزية تعليمية أن أخذ جهازا التخطيط والمتابعة على عاتقه هذه المسئوليات مما ترتب عليه تخطيط المشروعات المختلفة وتطوير المدرسة ومواجهة المشاكل التربوية المختلفة بما فى ذلك تعديل الخطط الدراسية والمناهج التعليمية ووضع الكتب المدرسية واعداد نوع من المعلمين يكفى لمواجهة الزيادة المطردة فى السكان ويسد حاجات المجتمع من حيث اعداد الافراد للقيام بالمسئوليات والتبعات التي تستلزمها الميادين والآفاق الجديدة التى تحتمها طبيعة المجتمع الاشتراكى .

واذا كان جهاز التخطيط بالوزارة يرمى الى تحديد الأهداف الخاصة بتنمية التعليم فى مختلف القطاعات وان يأخذ فى اعتباره ما هو كائن لدى الدولة من امكانيات مادية وقوى بشرية ويحدد خطوات التنفيذ وفق آجال معينة تتفق والامكانيات المالية فان هذه الخطة لا تحقق الغرض المرسوم لها

دون متابعة تنفيذها . ولهذا فان التخطيط والمتابعة عمليتان متكاملتان لتحقيق هدف واحد .

فاذا كان التخطيط على حد تعبير الميثاق الوطني ينبغي أن يكون عملية خلق علمي منظم يجيب على جميع التحديات التي تواجه مجتمعنا .. فان المتابعة ينبغي ان تكون عملية تهدف الى الابتكار والتجديد والتطوير ذلك أنها هي العملية التي يمتزج فيها الفكر بالعمل والنظر بالتجربة من اجل تعميق الفكر والنظر من ناحية وتصحيح التجربة وتطويرها من ناحية أخرى ، ويقول الميثاق في ذلك أن الوضوح الفكري أكبر ما يساعد على نجاح التجربة كما ان التجربة بدورها تزيد في وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر في الواقع وتتأثر به ويكتسب العمل الوطني من هذا التبادل الخلاق امكانيات أكبر لتحقيق النجاح .

وعلى هذا النحو نرى أن المتابعة فلسفة واتجاه وطريقة عمل كذلك ، فهي لا تؤخذ على انها عملية تتبع بالمعنى الحرفي لهذه الكلمة ولا تؤخذ على انها عملية تجسس او مراقبة وانما ينبغي أن تؤخذ على أنها عملية ينصب فيها تفكير المسئولين وجميع أطراف العملية التعليمية على مجال التطبيق لمتابعة تطوراته وظروفه والعوامل المختلفة التي تشكل اتجاهاته وأهدافه وتقدير نتائج الحركة في هذا المجال — ونقصد بالحركة هنا حركة التلميذ وعمل المدرس والمفتش وكل من يؤثر في العملية التعليمية — والنظر الى هذه النتائج في ضوء أهدافنا وتوقعاتنا ثم محاسبة انفسنا على كل ما قمنا به وتبين مواطن القوة والضعف في عملنا والعمل من بعد ذلك لاضافة قوة الى قوتنا وتصحيح مواطن الضعف في عملنا .

ومن هنا نجد أن عملية المتابعة هي في جوهرها عملية تجديدية ، والاخذ بها بلا شك يعني الأخذ بأفضل المبادىء التربوية الحديثة حيث انها تقوم على مفهوم جديد للخبرة . فالخبرة ليست موقفا يتكرر لنتعلم منه نفس الشيء كل مرة دائما ، الخبرة هي موقف من مواقف الحياة او موقف من مواقف العمل وهو جزء من الحياة نعيش فيه ونتعلم فيه فنكتسب من المعلومات والمهارات ما نحتاج اليه ثم نعيش موقفا آخر ونستعيد ما تعلمناه في الموقف الأول وننظر الى فائدته وجدواه في هذا الموقف الثاني فنأخذ ما يفيدنا منه ونسقط ما عداه وقد نستنبط اشياء جديدة . وهكذا تسير هذه العملية معنا في مواقف الحياة والعمل الذي نعيش فيها . والمتابعة شديدة الصلة بهذه العملية المتصلة فلا يمكن لنا أن نحسن خبراتنا ونطورها الا اذا اخضعناها للمتابعة بالمعنى الذي سبق ان اشرنا اليه .

اهداف عملية المتابعة :

يجب أن نؤكد أننا وان كنا نتابع خطة مرسومة فلا ننسى أننا نتابع الخطة فى ظروف طبيعية أو فى واقعها الذى يتمثل فى حياة المجتمع الذى تطبق فيه . ومن هنا تبدو أهمية المعلومات الدقيقة التى يمكن ان تجمع من الميدان وما تستلزمه هذه العملية من تحليل وتصنيف لتحديد مواطن القوة والضعف فيما يمكن أن تمثله البيئة المحلية من قوى كامنة أو من مظاهر ضعف تستدعى جميعا تعديل الخطة المرسومة .

وتهدف عملية المتابعة الى ما يأتى :

- تتبع تنفيذ الخطة للتأكد من حسن التنفيذ وسلامته وانه يسير وفق المواصفات التى وضعت له .
- توضيح المفهومات والمشروعات المختلفة للمنفذين فى الميدان واقتراح الوسائل الضرورية وأنواع التدريب المناسبة التى تيسر لهم تنفيذ الخطة عن صدق وايمان .
- تقويم الخدمات التعليمية فى شتى الوانها ، ومستوى العاملين بها ، ومدى ملاءمة الامكانيات والتجهيزات لتحقيق الاهداف .
- الكشف عن المشكلات التى توجد فى المجلات التعليمية « المدرسة — مديرية التربية والتعليم — المؤسسات المختلفة » .
- الاتصال بأجهزة الوزارة وغيرها من الادوات التى تعمل فى نفس الميدان لتعريفها بما تكشفت عنه عمليات المتابعة .

جهاز المتابعة والتقويم :

ولتحقيق هذه الوظائف انشأت الوزارة جهازا خاصا بالمتابعة والتقويم يضم الوحدات الآتية :ــ

١ — جهاز متابعة المواد الدراسية .

٢ — جهاز متابعة العمل بالمدارس من جميع نواحيها وزواياها المختلفة ، أى متابعة العمل بالمدارس ككل .

٣ — جهاز متابعة خطة التنمية وتهيئة الوسائل الادارية والفنية لحسن سير العملية التعليمية .

ويقوم على كل من هذه الأجهزة شخص مسئول تعاونه هيئة فنية متخصصة ، ويقابل هذا التنظيم المركزى تنظيم مماثل فى مديريات التربية والتعليم .

وتعمل هذه الأجهزة وفروعها المختلفة لتحقيق الغرض العام من التعليم ثم الأغراض الخاصة لكل مرحلة من مراحله المختلفة فى ضوء أهدافنا القومية .

مجالات المتابعة والتقويم :

وتتحقق أهداف المتابعة فى المجالات المختلفة مثل :

١ — تقويم أعمال التلاميذ وما تعلموه وما اكتسبوه من مهارات ومعلومات واتجاهات وتقويم أساليب التقويم المتبعة فى هذا المجال .

٢ — تقويم المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وتنظيمه وتنفيذه لتحقيق أهداف مجتمعنا الاشتراكى .

٣ — توجيه المدرسين لرفع مستواهم المهنى والثقافى ونموهم فى أثناء الخدمة حتى يمكن تحسين العملية التربوية وتكوين قيادة سليمة على أساس من التعاون والعلاقات الانسانية .

٤ — تقويم الوسائل التعليمية المختلفة وخاصة الكتاب المدرسى .

٥ — تقويم الأدوات والتجهيزات المختلفة التى تيسر سير التعليم .

٦ — تقويم عملية الاشراف الفنى فى توجيه العملية التعليمية ويتمثل ذلك فى عمل المفتش والناظر والمدرس الاول وغيرهم ممن يقومون على شئون توجيه العملية التعليمية .

٧ — تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع ومدى قيام المدرسة بخدمات تعليمية فعالة .

٨ — تقويم برامج التدريب لكافة المشتغلين بشئون العملية التعليمية فنيين واداريين ونتائج هذه البرامج .

٩ — تقويم التنظيمات المدرسية المختلفة المتعلقة بهيئات التدريس والتلاميذ والمجتمع المحلى لتحقيق أهداف الخدمات التعليمية .

وسائل المتابعة :

ووسائل هذه الأجهزة المختفة فى الاتصال بالمدارس تتمثل فى انتقال أفراد هذه الأجهزة الى المدارس والمديريات التعليمية لعقد ندرات مختلفة والقيام بحلقات بحث جمعى للتشاور والتحليل . وفى التقارير الفترية والدوزية التى ترد الى هذه الاجهزة من الميدان .

كما ان الاتصال يظهر فيما يقوم به الفنيون فى أجهزة المتابعة من اعداد مذكرات ونشرات دورية ترسل الى المدارس بقصد التبصير والتنوير بكل ما يجد من أمور من شأنها زيادة الوعى والادراك للهيئات المشرفة على العملية التعليمية فى جهات الجمهورية المختلفة .

كما ان جهاز المتابعة يتخذ من الكتب المدرسية وكتب المعلم والتوجيهات التى تصدر بها المناهج والمواد الدراسية وسيلة فعالة فى اثارة الوعى والتوضيح وضرب بعض الأمثلة ووضع بعض النماذج لما يمكن أن يهدى المدرسين لتحقيق الغرض المنشود من التعليم .

وتعطى أجهزة المتابعة للمفتشين والنظار والمدرسين والتلاميذ فرصة اثارة المشاكل المختلفة ومناقشتها على مختلف المستويات ، بادئين من المدرسة فمجتمعنا المحلى فمديرية التربية والتعليم فالادارة المركزية بالوزارة ، وذلك رغبة فى ايجاد أفضل الحلول لهذه المشاكل .

وتأكيداً للتعاون المشترك بين المدرسة والمجتمع الذى نعيش فيه يؤكد جهاز المتابعة ضرورة اشراك أولياء أمور التلاميذ والمتخصصين وغيرهم من رجال الصناعات والحرف المختلفة مع المدرسة لاعطائهم فرصة التعاون فيستفيد المجتمع من صلته بالمدرسة وتستفيد المدرسة من تعاونها مع أفراد البيئة المحلية التى تعد تلاميذها لها .

وتستوحى أجهزة المتابعة مصادر نشاطها من حاجات المواطنين جميعاً فتبنى اقتراحاتها بالنسبة لتعديل الخطط أو انشاء المدارس الجديدة أو سد العجز الواضح فى جهة معينة .

دور القائمين بالاشراف الفنى على المدرسة لتحقيق أهداف المتابعة :

اننا كمشرفين فنيين علينا واجبات لتحقيق أهداف المتابعة وتبين مدى تنفيذ الخطط والمشكلات التى تواجهنا حتى يمكن تحقيق أهدافنا التعليمية وتتمثل هذه الواجبات فى نواحى عدة مثل :

١ — دراسة المشكلات التى تعترضنا أثناء التنفيذ .

٢ – دراسة الحلول المختلفة التى اتخذت بشأن المشكلات التى واجهت المدرسة .

٣– حصر الصعوبات المختلفة التى تواجه القائمين بالعمل فى الميدان ووسائل التغلب عليها .

٤ – مدارسة الكتب والمناهج ومشكلات التلميذ مع المدرسين ونقل النتائج الى جهاز المتابعة فى المديرية والوزارة .

٥ – العمل على استمرار الاتصال بالمسئولين عن المتابعة فى مديرية التربية والتعليم ومدارسة مشكلات المتابعة المختلفة معهم .

٦ – المعاونة فى تقويم الخدمات التى تقوم بها المدرسة سواء فى داخلها أو فى المجتمع المحلى بصفة مستمرة والعمل على تحسينها .

٧ – التعاون بين القائمين بعملية المتابعة من مفتش مدرسة ومفتش المادة ومتابع خطة التنمية والقائمين بالعمل فى المدرسة والتنسيق بين خدماتهم جميعا .

هذا عرض لأهمية المتابعة وأهدافها واجهزتها ووسائلها ومجالاتها ودور القائمين بعملية الاشراف الفنى فى مجال التقويم والمتابعة ، وهى كما بينا مسئولية هامة فى النهوض بمستوى الخدمات التعليمية وارجو أن يهم كل منا القيام بهذه المسئولية .

ومن ثم فان تحسين العملية التعليمية أصبح رهن فى مجتمعنا الاشتراكى باهتمام القائمين عليها بالتأمل فيها والنظر فى جوانبها وفى تطوراتها وفى العوامل المؤثرة من حولها من اجل اقامتها على تفكير ودراسة ومن أجل تطويرها على الدوام ، فالمعلم ينبغى ان يراجع باستمرار طرق تعليمه وينبغى أن يراجع قيمة الكتاب المدرسى وطريقة استخدامه له والمفتش كذلك ينبغى أن ينظر الى طرقه وأساليبه وعلاقاته مع المدرسين ومع غيرهم على مدى طويل وهكذا .

غير أن اقامة العملية التعليمية على البصر والفكر والدراسة يتطلب من جميع المسئولين عنها تسجيل مايلاحظونه من نتائج لمختلف انواع نشاطهم وعلاقاتهم حتى يتبين الصواب من الخطأ وحتى تزداد الحقائق وضوحا وحتى يظهر الغموض الذى يحتاج الى كثير من الايضاح وهكذا .

وبذلك يتحقق ما ورد فى الميثاق من واجب القاه على جميع المواطنين حيث يقول « انه من ألزم الأمور هنا تشجيع الكلمة المكتوبة لتكون صلة بين الجميع يسهل حفظها للمستقبل كما انها تستكمل حلقة هامة فى الصلة بين الفكرة والتجربة » .

اتجاهات جديدة فى التربية

التوجيه الناجح فى المدارس الابتدائية

اعداد : الدكتور مصطفى بدران
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لقد تعلم المرشدون العاملون فى المدارس عن طريق الخبرة أن العوامل التى تحول دون اداء الطفل الموهوب عملا ممتازا وتلك التى تتسبب فى التسرب والجناح ، كانت فى أوج تأثيرها لدى التحاق هؤلاء التلاميذ بالمدرسة الثانوية . وعلاوة على هذا فقد اثبتت البحوث أن عادات التلاميذ غير الصحية ، أو عيوبهم البدنية ، أو انماط عملهم السيء ، أو خصائلهم العصابية ، أو تأخرهم فى العمل المدرسى ، أو سلوكهم اللا اجتماعى — كل هذا يمكن الكشف عنه فى مرحلة التعليم الابتدائى .

ولكن الكشف وحده لا يكفى . انه خطوة أولى فحسب . ويجب تحديد سبب الاضطراب ، واذا امكن يجب ازالته ، وقد يكون السبب احد أشياء كثيرة — كالعزلة ، أو الظروف البيئية السيئة او الخوف . وبعض هذه الأسباب — كالظروف البيئية السيئة مثـلا — تكمن فى ظروف اجتماعية ليست المدرسة مسئولة عنها . ولكن بعض الأسباب المدرسية مسئولة عنه ، غير أن المدرسين لا يستطيعون علاجها ، بسبب قلة فى الوقت او نقص فى الاعداد المهنى اللازم لاعطاء التلاميذ التوجيه الذى يحتاجون اليه .

هنا تظهر الحاجة الى اختصاصى ، ماهر فى التعرف على العلامات المكبرة ، للمشكلة ، ولديه خبرة مهنية وبصيرة وتكنيك التوجيه . وكلما عمل الاختصاصى فى وقت مبكر من حياة الاطفال ، كانت الفرص أكثر سنوحا لمساعدتهم .

ان المدرسة الابتدائية المكان المنطقى لبدء خدمات التوجيه . فبمجرد دخول الطفل المدرسة يجب ملاحظته ودراسته لتحديد النواحى التى يختلف فيها عن الأطفال الآخرين ، لكى تمكن تنمية خصاله الطيبـة ، وتصويب خصاله الضعيفة أو المخربة ، أو لتزويده بالتربية التى تقلل أثر مالديه من اوجه نقص .

لطالما أدى المدرسون والنظار خدمات توجيه لتلاميذ المدارس الابتدائية وكان لدى قليل من هذه المدارس اختصاصيون للتوجيه . ومع ذلك ،

ففى السنوات الأخيرة ، زاد عدد المدارس مما أدى الى اقامة برامج للتوجيه بالاستعانة بموظفين اختيروا خصيصا لمواجهة حاجات تلاميذ المدارس الابتدائية .

ان الاختصاصيين الخبيرين فى مساعدة تلاميذ المدارس الابتدائية يعلمون أن التوجيه فى هذا المستوى يختلف اختلافا تاما عن التوجيه فى المدرسة الثانوية . ان الخدمات فى كلا المستويين تساعد التلاميذ على الوصول الى خطوة أعلى فى نموهم ، ولكن طبيعة الخطوة التالية ونضج الأطفال تملى وظائف التوجيه وتدريب الموجهين .

وطالما أن لدى الأطفال فى كل مكان حاجات مشتركة ، فان برامج التوجيه التى تقام لمواجهة حاجاتهم ستكون لها وظائف مماثلة . ولكن نظرا لان برامج المدارس الابتدائية قد نبعت من ظروف محلية ونظريات محلية عن كيفية تحسين تلك الظروف ، فان الخدمات التى تقدمها تختلف من مدرسة الى مدرسة فى التنظيم والموظفين والأوجه التى يهتم بها البرنامج .

ان موظفى المدرسة الذين يضعون خططا لتنظيم خدمات التوجيه لا يمكنهم دائما تبنى برنامجا جاهزا . ولكنهم قد يحصلون على بعض الاقتراحات من الأساليب التى ثبت نجاحها فى أماكن أخرى . والآتى يمثل خلاصة ٢٤ برنامجا للتوجيه فى المدارس الابتدائية اعتبرها مراقبو التوجيه فى الولايات المتحدة برامج ناجحة .

١ ــ البرنامج جزء من تنظيم أكبر للخدمات التى تقدمها المدرسة والمجتمع . وهذه الخدمات يطلق عليها عادة خدمات توجيه التلاميذ وارشادهم وهى تستخدم ــ علاوة على مستشارين للتوجيه ــ نفسانيين مدرسيين واخصائيين اجتماعيين مدرسيين ، واطباء ، وممرضات ومشرفين على المواظبة وربما أفرادا مهنيين آخرين مثل اخصائى الكلام والسمع .

٢ ــ يخدم البرنامج جميع الأطفال ، ولا يقتصر على أصحاب المشكلات .

٣ ــ موجه فى مركز البرنامج الذى يضم كل موظفى المدرسة . والمدرس ــ بمساعدة الموجه وتأييده ــ يطبق قواعد التوجيه على التدريس .

٤ ــ وظائف الموجه هى أن : ــ

(أ) يختبر ويلاحظ التلاميذ الذين لديهم صعوبة فى التعلم ، أو

متأخرين فى التحصيل ، أو بدت عليهم علامات اضطرابات نفسية ، أو يحتاجون الى تعديل المناهج أو نقل الى فصول خاصة ، أو يحتاجون الى احالة الى اختصاصى آخر فى الأطفال .

(ب) يرشد الأطفال ذوى المشكلات عندما تدل طبيعة المشكلة ونضج الطفل على أن الارشاد قد يساعد على حل المشكلة .

(جـ) يرشد المدرسين والنظار والآباء ، لمساعدتهم على فهم التلاميذ الاسوياءواولئك المشكلين ، ويستعمل المعلومات المستمرة من الاختبارات والملاحظة والسجلات التراكمية والمؤتمرات التى يعقدها مع التلاميذ الراشدين .

(د) يحيل التلاميذ الذين يحتاجون الى تشخيص أوفى الى اخصائيين فى شئون توجيه التلاميذ وارشادهم ومؤسسات المجتمع المحلى ، ويساعد فى تخطيط البرامج لتنفيذ توصياتهم .

(هـ) يعد تدريبا فى المهنة للمدرسين ، ليساعدهم على مواجهة المواقف الصعبة فى حجرات الدراسة ، عن طريق فهم السلوك السوى والشاذ للتلاميذ ، ويساعدهم على فهم كيف يجب اثارة اهتمام التلاميذ لتلقى اختبارات الذكاء والتحصيل ، ويسهم فى فهم الصحة العقلية وحفظ واستعمال البطاقات التراكمية وتكنيك محادثة الآباء .

(و) يعد برامج للتوجيه الجمعى فى مجالات مثل المشكلات الشخصية وعادات الاستذكار ، والتعرف على المهن ، والاستعداد للدراسة الثانوية .

(ز) يساعد الأطفال الذين يحتاجون الى نظارات أو مساعدات تسمع أو ملابس .

(ح) يفسر برنامج التوجيه للآباء ومنظمات المجتمع المحلى .

(ط) يجرى البحوث ، ويقوم بالدراسات التى تتعلق بجدوى البرنامج .

٥ — وتتضمن خبرات الموجه ، فى الغالب ، خبرة فى التدريس الناجح بالمدارس الابتدائية ، وشهادة من الولاية فى توجيه الأفراد ودرجة ماجستير فى التوجيه .

وفيما يلى بعض النظريات التى تقوم عليها أساليب التوجيه فى برامج مختلفة : —

١ — **يخدم برنامج التوجيه الطفل خدمة غير مباشرة** بمعنى أن لايعرف الطفل ما أمكن ، بدور الموجه .

٢ — **يخدم برنامج التوجيه الطفل خدمة مباشرة :** بمعنى أن المدرسة التى ستمثل باقى المدارس سنة ١٩٧٠ ستحتوى على موجه واحد متفرغ معه اعدادا مهنيا ، يكرس حياته ٦٠ ٪ من وقته للعمل مع الاطفال وباقى الوقت للعمل مع المدرسين والآباء .

٣ — **ينمى البرنامج اتجاهات معينة :** بمعنى أن المدرس يسهم اسهاما عقليا فى أهداف التوجيه بان يراعى ان الحاجة الى التكليف لهـا من الأهمية ما لحاجة الى التعلم ، وبأن يؤكد نمو المواهب أكثر من تصويب العيوب ، وبأن يراعى كلا من اتجاه التلميذ نحو المدرس واتجاه المدرس نحو التلميذ .

٤ — **يلاحظ حدود خدمات التوجيه :** بمعنى أن من المهم للمدرسين والموجه أن يكونوا يقظين لعلامات المشكلات ، ولكن من الخطأ محاولة معالجة الاعراض . ثمة علاقة بين الاعراض والعوامل المسببة ، ولكن لا يصح الخلط بين هذه وتلك ، وعلى المدرس والموجه ان يكونا على علم بأنواع السلوك التى تدل على المشكلات ، ثم يعملان على تيسير المساعدة للفرد الذى ظهر عليه ذلك السلوك .

٥ — **يعرف أن مسئوليات معينة لا تدخل فى نطاق وظائف الموجه :** بمعنى أن الموجهين الحاصلين على ترخيص بمزاولة المهنة يجب الا يعمل فى التدريس فى الفصول ، نعم انه مسئول عن تشخيص الحالات المتعلقة بالنظام فى الفصل ، وتقديم النصح لها ، ولكنه لا يحدد عقوبة . وهو غير مسئول عن الملاعب وقاعة الاجتماعات والمطعم وأمثالها من الاعمال الا فى حالات الضرورة القصوى .

الآلات التعليمية : تهديدات وآمال

لم يكن هناك مناص من ظهور التعليم بالآلات ، مثلما لم يكن هناك مناص من ظهور نظام البيع بالآلات والغسالات الاتوماتيكية . فمن خصائص عصر

لويزة اركسن وهيرم سمث اختصاصيتان فى فرع خدمات الافراد المدرسية والتوجيه وبرامج الارشاد بوزارة التربية للولايات المتحدة الامريكية . فى مجلة Scool Life

(سكول ليف المجلد ٤٤ (يونيو ٦٢) ص ١٦ — ١٩) .

الالات ان صار من الممكن انتاج سلع بسرعة ، وبكميات وفيرة ، سواء كانت السلعة طعاما أو حذاء او أدوات تعليمية . وعندما تستفيد التربية من أدوات التكنولوجيا وخططها ، يبدو أن من الممكن فى المستوى النظرى على الأقل ، التدريس باستعمال الآلات .

ولا شك أن مشروع الآلات التعليمية يمكن أن يتضمن مزايا قلت او كثرت ، شأنه فى ذلك شأن جميع سلع الانتاج الضخم ، ويستطيع هـذا المشروع أن ييسر تعليما جيدا لعدد وفير من التلاميذ . غير أن أى خطأ او عيب فى المشروع ، وكذا أى ميزة فيـه ، تتضـاعف بمقدار عـدد الآلات . بل ان الأهم من ذلك أن جودة التعليم الناتج تحددها كميـات الآلات المنتجة والممكن بيعها . ومن ثم ، فان الآلات التعليمية مصدر لأمل كبير ولتهديد محقق .

وربما كان أول واخطر تهديد أدركه المعلمون أن الآلات قد تفسـد أعمالهم أو تحل محلهم .

ويشارك المعلمين قلقهم عدد من أساتذة الجامعات فهم غير مرتاحين للتعليم الآلى . وكثيرا ما يخرج شعورهم عندما يسمعون ان الآلة تستطيع ان تؤدى العمل الذى أفنى فيه الاستاذ الجامعى عمره ، بطريقة افضل . ولا يقنعهم اقناعا كليا أن ينكر منتجو الآلات التعليمية أن هذا قصدهم .

ان أحد العوامل التى تسبب الخوف من فقـدهم الوظائف ، هـو أن من المحتمل ان يستغل كبار رجال التعليم الآلات بحجة زيادة نسبة التلاميذ للمدرسين . ولاشك انهم يظلمون رجال التعليم بهذه الريبة ، ومع ذلك ، فكثيرا ما اشتريت آلات باهظة الثمن وبرر هذا العمل على اساس انها تؤدى الى تعليم نفقاته اقل .

وثمة تهديد من نوع آخر ، وهو الخوف من ان تتأثر جودة التعليم باستعمال الآلات فان التلاميذ والمدرسين سيكرهون الآلات وسيقاومون استعمالها وسيصيب التلاميذ ملل ، وستحيل الآلات التعليم الى مجرد حفظ أصم ، وسيحطم التعليم بالآلات ابتكارية التلاميذ ، وسيفقد عـدد من القيم المتعلقة بعلاقة التلميذ بمدرسه عندما تقوم الآلات بمهمة التعليم .

فهل تستطيع الآلات ، أو ستتمكن ، من أن تحل محل المدرسين ؟ يبدو واضحا أن الاجابة ستكون « نعم » ، لان الآلة ستقوم — لحد ما — بما يقوم به المعلم . ولن يكون من وراء الآلات مكسب اذا لم توفر اليد

المتعاملة . ان الذى يطمئن المدرسين هو ان التعليم سيتسع لدرجة كبيرة ولا يتيسر معها حلول الآلات محل المدرسين ، وبالتالى فانها لا تؤثر فى كيانهم .

ثم أن هناك احتمالا بأن يفقد المدرس ذاتيته وسيطرته على الادوات التعليمية بطرق التدريس فيصير تابعا للالة ، مثلما حددت الكتب المدرسية دوره .

ان خوف المدرس من الاستغناء عنه ومن خدش كيانه خوف حقيقى ومؤكد . وأخطر هذين الامرين هو الخوف من الاستغناء عن المدرس لانه اذا نجحت الآلات فى أداء ما ينتظر منها فانها ستؤدى الى اختفاء دور المدرس باعتباره المهيمن على عملية التربية باكملها . ولذا فانه على قدر ما تؤدى الآلات عمل المدرس ، على قدر ما سيكون على المدرس ان يواجه الموقف بكفايات جديدة ، والا فانه سيحقر او يهان .

أما عن الخوف الثانى ، فان البيانات التجريبية المحدودة التى امامنا تبين أن المطلوب بعد فترة هو تعريف المدرسين بالآلات ، وقد تقبلوها وصاروا يرغبون فى العمل بها لمدة تتراوح بين ٤٥ دقيقة وساعة ونصف الساعة .

وتدل المعلومات التى لدينا أيضا على أن المدرسين الذين يستعملون الآلات استعمالا تقدميا صار لديهم وقت أطول للقيام بنشاط غير التدريس فى حجرة الدراسة اذا قيس ذلك بما يحدث فى الظروف التعليمية الحالية. ولذا ، فان المرء يمكنه أن يتوقع أن يقل عدد المدرسين . وسيعمل الوقت والعادة والنجاح على ألا تهدد الآلات المدرس ، شأنها فى ذلك شأن الآلات الكاتبة أو الكتب المدرسية او الخرائط .

ويمكن ابداء بعض الملاحظات عن الخوف من أن الآلات ستحول التربية الى مجرد استظهار . فالواقع أن مقدارا كبيرا من التعلم فى المدرسة كان وسيظل مجرد استظهار . وبغض النظر عن الحقيقة التى تقول ان الآلات يجب الا يقتصر عملها على التحفيظ ، فاننى اعتبر تفوق الآلة فى التحفيظ فضيلة اكثر منه عيبا .

وفى **الجانب الايجابى** من المسألة ، اعتقد أن أهم ما يهمنى هو أن برامج الآلات التى تؤدى الى تعلم فعال ــ وهى البرامج التى تحتوى على خطوات متدرجة وصغيرة وتؤدى الى تغيرات طفيفة نسبيا من خطوة الى خطوة ــ تميل الى انكار الفروق الفردية فى نسبة الذكاء . وهذه حقيقة مفزعة ،

لانها تكاد تبين أن الاستعداد الدراسى مهم . عندما يكون التدريس ضعيفا بينما هو ـ أى الاستعداد الدراسى ـ ليست له الأهمية ذاتها اذا كان التدريس جيدا . وبعبارة أخرى ، ان التلميذ النابه هو الذى يتعلم بالرغم من التدريس الضعيف ، وان التلميذ المتوسط هو الذى لايتعلم . فهل الاستعداد الدراسى صفة وراثية أم هو نتيجة تعلم المرء كيف يتعلم بالرغم من ضعف التدريس ؟

واتقانا ، فاننا سنضطر الى اعادة تشكيل تفكيرنا عن مشكلة الفروق الفردية وقد يمكن بالقاء ضوء عى هذه الاسئلة وأمثالها عن طريق استعمال الآلات التعليمية باعتبارها اداة للبحوث . وربما يبرر هذا وحده تشجيع تطويرها .

وثمة أمل آخر هو أن يتحرر المدرس من روتين التدريبات والتقويم ، ذلك الروتين الذى ادى الى شعور بالمرارة لدى المدرسين ، حتى لدى افضلهم . ان قراءة اوراق الامتحانات النهائية والبحث عن مقدار ما أساء التلاميذ تعلمه وما لم يتعلموه ، وما يصحب هذا كله من احباط يتكرر سنة بعد أخرى يؤدى الى أن الالفة بهذه العملية لا تفقد الاذى الذى يصاحبها . وما لم يتمكن المدرسون من تذوق هذا الامل فى التحرر من الارهاق والسأم غير المثمرين ، فانه سيصعب جعلهم يميلون الى الآلات .

ثم ان هناك أملا آخر ، هو اننا نستطيع عن طريق التدريس البرنامجى أن نزيد جودة التدريس الذى يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ . ومن المؤكد أن الامكانيات موجودة وان الفوائد التى تترتب على هذه الامكانيات لا حصر لها . ويقابل هذا انه اذا كان التعليم الجيد بالآلة يميل الى التقريب بين هذه الفروق ، فان ازدياد كفاية الآلة ستصاحبها حاجة الى تعليم يراعى الفروق الفردية .

ان احتفاظ الآلة بسجل مكتوب عن أداء التلميذ فى كل خطوة من خطوات تعلمه يجعل لها قيمة هائلة . فيمكن الآن أن نتقدم بعمليتى التشخيص والتقويم ، على اساس تجميع مقدار اغزر من البيانات الدقيقة دقة لم نشهدها من قبل . وطالما أننا نستطيع ان نقيم آلات تستطيع تصنيف هذه البيانات وتعالجها احصائيا معالجة رفيعة المستوى ، فلا ريب أن تعقد آمال طيبة على هذه الآلات .

ولما كانت الآلة تستطيع أن تمايز بين واضعى البرامج والمصممين والمنفذين والمستعملين والمفسرين ، فاننا نتوقع أن يتحدد معنى جديد

لكلمة « مدرس » التى تستعمل للآن للدلالة على جميع هذه الوظائف . وسيمكن التفريق بين المستوى التكنيكى والمستوى المهنى . وسيمكن التفريق بين الاجر المستحق عن الاعمال المختلفة التى يقـوم بها المدرس الآن ، من أمور عملية الى اخرى كتابية وتوجيهية الى آخر تلك الامور ، كما سيلزم ان يكون لكل أمر من هذه الامور تدريب متخصص. سيترتب على هذا مايترتب على التخصص من آثار ، الطيب منها والسيء عـلى السواء .

يقابل هذا ان هذه النزعة ستسمح لنا بهجر البحوث الخيالية عن المدرس الجيد او التى تحاول تحديد تعريف له ، فان الآله ، بمساعدتها ايانا على التعرف على الاوجه المختلفة لمهنة التعليم ، ستقدم لنا معيارا للكفاية فى كل وجه من هذه الاوجه ــ الامر الذى لم يكن الوصول اليــه مستطاعا فيما يختص بمهنة التعليم ككل .

وستستطيع الآلة التعليمية الجيدة ، لأول مرة والى الأبد ، أن تحطم أقوى تبرير لعدم السعى وراء نواتج شخصية للتعليم ، ونعنى به اضطرار المدرس الى تكريس وقت طويل لعمليات ميكانيكية تعليمية . ومع ذلك يجب أن نعيد للأذهان ان خطورة تفتيت التدريس الى تخصصات تؤدى الى نقص فى عدد الاشخاص الذين يكرسون حياتهم لخدمــــة المدرسة باعتبارهم يجمعون بين كونهم قدوة طيبة واطبـــاء نفسيين وزملاء فى المناقشات التى تتناول أكثر الأمور قيمة فى حياتنا فهل سيكون هنـاك مكان لأمثال هؤلاء الاشخاص فى مهنة التعليم ؟ ما ان يبدأ التخصص حتى يدخل « العموميون » حربا يائسة تنتهى بهزيمتهم هزيمة نكراء . اننا لم نتعلم كيف نتمتع بمزايا الآلية بدون التضحية بالقيم الانسانية فى أى مجال من مجالات النشاط . فهل من سبب يدعونا للاعتقاد اننا نستطيع ان نعدل سلوكنا بالتعليم الآلى ؟

للآن لا تبدو أمارات تدعو للتفاؤل الكثير .

وليس أمامنا سوى أن نحاول أن نتفوق على عصر الآلة فى الحكمة . وأن نبحث فيه عن امكانيات للقيم الانسانية التى لا ريب توجد فيه . وقد نأمل فى أن نستطيع نحن المعلمين القيام بدور قيادى للعثور على أسلوب يترتب عليه تكامل التخصصات التى تنشأ عن الانتاج الكبير . اننا لن نقوم بذلك طالما اننا نقلد رجال الصناعة والتجارة باسم الكفاية ، فنفتت القيم التى تكون مظهر الحياة . ونظرا لاننا نتجه شيئا فشيئا صوب ميكانيكا وطرق الطرق ، فلنحذر الاخذ بنظرات السوق للحياة . لاننا اذا وصلنا

الى تقدير ما نقدره ، واثابة ما تثيبه ، فلن يقام وزنا للامال الحقيقيـــة المعقودة على الآلات .

هرى برودى
أستاذ التربية بجامعة ايلينوى

فى مجلة Educational Theory **(اديو كشنل ثيورى** المجلد ١٢ (يوليو ٦٢) ص ١٥١ — ١٥٦)

* * *

اتجاهات التربية والتعليم فى البـلاد الأخرى

« الاتجاهات الحالية للعلوم التربوية فى يطاليا » *

يصور المحاضر الحركة التربوية فى ايطاليا خـلال الخمسة وعشرين عاما الاخيرة أى منذ أن أصيبت بالازمة تلك الثقافة الفكرية التى سادت — بفضل كروتشي وجنتيلى — فى الثلاثين سنة الاولى من القرن الحالى. وكانت تلك الثقافة قد جمعت بين العلوم التربوية والفلسفية ولم تضع موضع الاعتبار المشاكل المادية للتربية وانما حصرت هذه الاخيرة كلية فى نطاق التطور الروحى للانسان والتاريخ . ومن هنا تعـذر التمييز بين التربية كمسألة عملية وبينها كموقف نظرى . وازاء هذا الوضع الفكرى تعترف التربية الحديثة فى ايطاليا بالوجود المادى للمسألة التربوية وتبعا لذلك بتطورها فى نطاق وضع دقيق يمكن رسم معالمه عن طريق الاستعانة بعلمى النفس والاجتماع .

فعلم النفس ، وعلى الاخص ما يتعلق منه بفترة المراهقـة ، يسمح بمعرفة الظروف التى تساند النشاط التربوى ويحدد العناصر الدائمـة فى النمو المادى للصبى على نحو يمكن من ادماج المنهج التربوى فيها. وبهذه الطريقة يقدم منهج فى صورة حديثة عن الطرق والاساليب التى يمكن بها عملا النهوض بالتربية و لايعنى ذلك امكان رد الخبرة التـربوية بأسرهـا الى تكييف الظروف النفسية وانما المقصـود هو أن هذا التكييف لازم حتى تجرى التربية على أساس محدد بما فيه الكفاية ، وصحيح علميا . وعلم الاجتماع عمل هو الآخر فى هذه السنوات الاخيرة على تقديم معونته فى سبيل ايضاح مشكلة التربية التى يتعين تحديدها دائما فى نطاق وضع اجتماعى معين بل مع مراعاة ما يحدث فى المجتمع من تغيرات ونمـو . ويصدق هذا بصفة خاصة على ايطاليا التى انتقلت سريعـا فى عشرات قليلة من السنين من اقتصاد صفته الغالبة زراعية الى اقتصاد ذى طابع صناعى ، هذا التحول ما كان يمكن الا أن يحدث أصداءه فى التربية مادامت هذه تهدف ماديا الى تكوين انسان قادر على أن يحيا حياة عصره .

وقد أدى ذلك أيضا الى ظهور حتمى فى المجال المدرسى لضرورة مـد التعليم الى سن الرابعة عشرة وعلاج النظام التربوى للمدرسة بطريقـة

---

* ملخص من محاضرة الاستاذ جيوزيبى فلوريس دركاتيس ، عميد كلية التربية بجامعة بادوفا (بايطاليا) التى ألقاها بكلية التربية — جامعة عين شمس — فى ابريل سنة ١٩٦٣ .

محسوسة وذلك حتى يفى هذا النظام بمطالب المجتمع ويتيح منهجا تعلميا تراعى فيه الخصائص التربوية للتلميذ .

ومن المراحل الحاسمة فى تكوين التربية الحديثة انشاء « المجموعة التربوية » بجهود المتحدث اليكم وذلك فى سنة ١٩٤١ وقد كانت فى ذلك الوقت المجلة التربوية الوحيدة التى يدور نشاطها فى المجال العلمى والجامعى بعد أن انقطعت عن الظهور مجلات أخرى كانت تتميز بها الثقافة التربوية السابقة . واذا كانت سنوات الحرب قد أوقفت الحركة التربوية الجديدة بصفة مؤقتة الا أن هذه الحركة استعادت بشدة نشاطها فى نهاية الحرب وذلك بسبب معرفة جديدة أوسع بمناطق ثقافية هامة : أوروبية وامريكية وروسية . وهكذا أخذت طريقها الى الوضوح معالم المدارس المتنوعة والاتجاهات المختلفة . فمن ناحية وجد الاتجاه الذى تولت تنظيمه جامعة بادوفا سواء فى نطاق معهد التربية أو فى نطاق الاتصالات بجامعة ميلانو الكاثوليكية والذى رسمه كذلك المركز التعليمى القومى بفلورنسا يديره الاستاذ جيوفانى كالبوه . واتبعته حركة « سلوكى » فى بريشيا وهى حركة قصد بها ايضاح الاسباب المبررة لتربية ذات طابع روحانى وانما بتحديد القيم الاصيلة للشخص باعتباره كائن يعيش فى التاريخ دون أن يفنى فيه ، وينتمى ، من حيث الجوهر ، الى نطاق الطبيعة الفريدة للكائنات كنطاق أساسى .

ومن ناحية أخرى نشأت الحركة التى تستمد بواعثها من الاتجاه الفكرى التقليدى متأثرا بالأسلوب الأمريكى ومن فلسفة يغلب عليها قطعيا الطابع الاجتماعى وتقابل الفلسفة ذات الطابع الميتافيزيكى . وبهذا أخذ الأسلوب التاريخى الفكرى يتحول الى أسلوب تاريخى اجتماعى لا يعطى اية أهمية لمشاكل الفلسفة بوصفها مشاكل ايضاح للهدف والمثل والقيم وانما يتحدد فى مجال الخبرة المادية والشئون المنتجة وبالتالى فى مجال النتائج السياسية :ـ

هذه هى حركة جامعة فلورنسا ، التى تروج لها مجلة « المدرسة والمدينة » ذات الطابع العلمى والمدنى البحت المجردة نظريا من الصبغة الدينية .

والى جانب هذين الاتجاهين اللذين يعتبران بمثابة الاثنين الأساسيين ويحتدم بينهما الجدل ويبرز بينهما عادة التناقض الظاهر ، يمكن ذكر اتجاهات أخرى تعترف من حين لآخر بأهمية الدراسات النظرية والدراسات التاريخية والتنويعات التعليمية والوجوه الأدبية والفنية للتربية النظرية ويعنيها ـ فوق كل شىء بصرف النظر عن مشاكل الموضوع فى ناحيته الهدفية والتقديرية ، نقل الحديث الى مجال الخبرة المادية للتربية وتوجيه العناية بالتبعية الى اصلاح المدرسة الايطالية بقصد تمكينها من

اشباع الحاجات العملية للمجتمع الايطالى السائر بسرعة فى طريق التطور . وفى هذا الاتجاه الفكرى تسير كذلك الاقتراحات السياسية والنقابية ومختلف الحركات الخاصة بجمعيات المعلمين وذلك فى نطاق تحقيق شامل لا يقف عند مشاغل ذات طابع اجتماعى ومهنى .

وفى نفس هذا الاتجاه الفكرى يمكن كذلك ايضاح وجوه أساسية تربوية كتلك الخاصة بمقروءات الاطفال ورسوم الاطفال والادوات التعليمية الجديدة مثل السينما والراديو والتليفيزيون وتربية الاناث والتربية الجنسية والتربية العائلية والجماعية وخطةشغل أوقات الفراغ : كل هذه أبواب جديدة يتجه اليها الاهتمام وينحصر فيها يوما بعد يوم .

وبين هذه الاتجاهات المتنوعة ، تعمل المدارس الايطالية المختلفة ، رغم اتجاهها الى ايضاح مشاكل خاصة محددة ، على تكوين تربية ايطالية حديثة بل وعلى تنظيم ثقافة جديدة فى محيط دائرة من المعارف تجمع كافة العلوم التربوية .

* * *

من النشاط التربوى والتعليمى فى بلادنا

(خلاصة ندوات عقدت فى رابطة التربية الحديثة)

ان موضوع تعليم اللغات الاجنبية بالجمهورية العربية المتحدة من الموضوعات التى تشغل بال الراى العام بصفة عامة ورجال التعليم بصفة خاصة ، وقد رات رابطة التربية الحديثة أن تعنى بدراسة هذا الموضوع لتتبين الوضع السليم فيه ، ولذا عقدت لدراسته ثلاث ندوات وستتبعها بندوات أخرى حتى تصل الى رأى فى الموضوع ، وفيما يلى ملخص لما دار من مناقشات فى الندوات التى عقدت :

أشار المتحدث الاول فى الندوة الاولى الى أن اتجاه وزارة التربية والتعليم فى ذلك الوقت يشعر بأنها تريد أن تجعل تعليم اللغات الاجنبية فى أضيق الحدود ، وقال أن هذا لا يساير التطور الذى تنشده البلاد فى نهضتها الحاضرة ، ثم تكلم عن اهمية معرفة اللغات الاجنبية فى تطعيم ثقافة اى بلد وفى نهضتها العلمية والفنية ثم استطرد قائلا ان الحديث عن تعليم اللغات الاجنبية يشمل عدة نواحى أهمها ما يأتى :ـ

١ ــ هل نحن فى حاجة الى تعليم لغة أجنبية واحدة أو لغات متعددة مع مراعاة أن التعدد هنا لا يعنى به الفرد وانما يعنى به مجموع الامة .

٢ ــ فى أ ى مرحلة من مراحل التعليم يبدأ بتعليم اللغات الاجنبية .

٣ ــ ما هى اللغات الاجنبية التى ينبغى أن نعلمها .

٤ ــ ما هو المستوى المطلوب الوصول اليه فى اللغات الاجنبية .

ثم قال أنه سيبدأ بمناقشة النقطة الاولى واستعرض الاسباب التى تبرر تعليم لغات متعددة وأوجزها فيما يلى :ــ

(ا) ان طابع نهضتنا الحاضرة يفرض علينا أن نتخلص من اى نوع من أنواع الاحتكار ، فكما تخلصنا من الاحتكار السياسى والاحتكار الاقتصادى والاحتكار الصناعى علينا أن نتخلص من الاحتكار الثقافى ، وعلينا اذا ما أردنا أن نطعم ثقافتنا بثقافة غربية الا نقتصر على لون واحد من الثقافات الغربية المتقدمة فى الحضارة .

(ب) ان نهضتنا تقتضينا أن نتعرف على أى تخصص علمى أو تطبيقى يوجد فى أى بلد . والتعرف على أن تخصص واتقانه يتطلب معرفة

لغة البلد صاحبة هذا التخصص ولا عبرة لما يقال من أن العلوم والفنون تترجم ، فالذى يترجم قليل من كثير .

(جـ) أن نهضتنا الفنية استلزمت أن نستعين بهيئات أجنبية من بلاد مختلفة لتنفيذ كثير من مشروعاتنا الصناعية والاقتصادية والزراعية ، ويعمل بهذه الهيئات خبراء فنيون أجانب وفنيون حديثون من مواطنى الجمهورية العربية المتحدة . ولسهولة التفاهم بين الخبراء الاجانب والفنيين المصريين بل ولتمكين المصريين من اجادة فنهم على يد الخبراء الاجانب يجب أن يعرف المصريون لغات بلاد الهيئات الاجنبية التى يعملون بها .

(د) أن موقع بلدنا الجغرافى وما فيها من آثار وجمال يجعلها من أهم البلاد السياحية فى العالم ونحن نسعى لتحقيق ذلك الآن ولذا يجب أن تعرف بلادنا لغات أجنبية متعددة .

ثم خلص المتحدث الى أنه ما دام الامر يستدعى تعليم لغات أجنبية متعددة فانه لا ضير ولا تعسف من جانب الدولة اذا ما فرضت تعليم لغات أجنبية معينة على المواطنين .

ثم عرض الى الشكوى من فرض لغات أجنبية غير الانجليزية على الطلاب وبين أنه لا يصح أن يضحى بالصالح العام من أجلها وارجع شكوى الناس الى ما يأتى : ــ

١ ــ تمسك الناس بالقديم ومن واجب وزارة التربية والتعليم تبصير الناس بعدم التمسك بالقديم .

٢ ــ تركيز تعليم اللغات الاجنبية غير الانجليزية فى المدن الكبرى يجعل الناس يخشون عدم تيسير الدراسة لابنائهم اذا ما نقلوا الى مدن صغيرة .

٣ ــ الاعتقاد السائد بين الناس بأن اللغات الاخرى غير الانجليزية أقل منها أهمية وذلك لان الوزارة تخصص الفصول التى تدرس فيها لغات أجنبية غير الانجليزية للتلاميذ الذين حصلوا على مجاميع ضعيفة من الدرجات فى الامتحان .

٤ ــ خوف الناس من صعوبة الحصول على مدرسين خصوصيين لمساعدة أبنائهم فى حالة ضعفهم فى اللغات الاجنبية .

٥ ــ القول بعدم وجود مراجع للدراسة العالية بلغات أجنبية غير الانجليزية .

ورد المتحدث على كل هذه الاسباب وبين وسائل تلافيها ومعالجتها .

ثم تكلم متحدث آخر فأيد الرأى بوجوب تعليم لغات أجنبية متعددة. ولكنه اعترض على اجبار اى تلميذ على تعلم لغة أجنبية بعينها .

ثم تكلم متحدث ثالث وقال أن تعليم لغات أجنبية متعددة مطلوب لنهضتنا ولكنه يرى أن يكون ذلك عن طريق المنشئات التى تطلب لغات مختلفة وعندئذ نجد من يطلب تعلم اللغة التى تطلبها المنشأة .

ثم تكلم متحدث رابع فقال انه لا يرى داعيا لتشتت الجهود فى مرحلة التعليم العام وأنه يرى الاكتفاء بتعليم لغة واحدة على أن يكون تعليم لغات متعددة فى مرحلة التعليم العالى .

وقد عقب المتحدث الاول على ذلك فقال انه يجب ملاحظة أن هناك غرضين من تعليم اللغات الاجنبية فاما أن يكون الغرض اعداد لغويين للعمل فى المراكز التى تحتاج الى اجادة اللغات الاجنبية ، وتحقيق هذا الغرض مكانة الجامعة ومعاهد التعليم العالى . واما أن يكون الغرض تهيئة الفنيين للتمكن من تطعيم فنهم وثقافتهم بألوان مختلفة من الثقافة الفنية الغربية اذ لا معنى لان يتخرج فى جامعاتنا سنويا نحو ٥٠٠ مهندس مثلا وكلهم يستقون فنهم الهندسى من الفن الهندسى الانجليزى ، ومن الخير أن يكون من بين هؤلاء من يستقى فنه من فرنسا أو المانيا أو ايطاليا أوغير ذلك ، وما يقال عن المهندسين يقال عن الاطباء والاقتصاديين ورجال القانون والمعلمين وغيرهم .

ثم استؤنف الحديث فى ندوة تالية وتكلم كثير من السادة الحاضرين ، منهم من أيد تعليم لغات أجنبية متعددة ولكن بدون أجبار ، ومنهم من أيد تعليم لغة أجنبية واحدة فى مرحلة التعليم العام ، ومنهم من ذهب الى تعيين اللغة الاجنبية الوحيدة باللغة الانجليزية لكثرة انتشارها .

ويتلخص ما دار من مناقشة فى الندوة الثانية فيما يلى :ــ

١ ــ ان مركز مصر الدولى وموقعها الجغرافى جعلها ملتقى كثير من الثقافات ، وجوها وآثارها يجتذب عديدا من السائحين على مدار السنة .

٢ ــ ان اتساع علاقاتنا الاقتصادية بمختلف الدول وتنفيذ البرامج الاقتصادية والعمرانية استلزم دعوة كثير من الاقتصاديين والخبراء من مختلف الدول .

٣ ــ كان من اثر امتداد نشاطنا الثقافى أن كثر عدد المنح للبلاد الآسيوية والافريقية وغيرها وتعددت برامج الأذاعة بلغات كثيرة .

٤ — ان اتجاه التعليم العالى الى تدريب طلاب المعاهد العليا قرابة العام فى يوجوسلافيا والمجر والمانيا تدريبا عمليا يزيد من خبراتهم ويؤدى الى تنوع مصادر الثقافة بين أبنائنا .

كل هذا يؤكد الحاجة الى تعلم اللغات الاجنبية فى بلادنا وتوجيه العناية باعداد المدرسين الذين يقومون بتدريس هذه اللغات .

وبمناسبة وجود الاستاذ لانجلفلد عميد كلية التربية باترخت بهولاندة كأستاذ زائر بكلية التربية بجامعة عين شمس اقترح دعوته لالقاء محاضرة بدار الرابطة عن تعليم اللغات الاجنبية فتحدث سيادته فى الاجتماع الثالث عن أهمية تعليم اللغات الاجنبية وطرق تدريسها وفوائدها وفيما يلى موجزا لحديثه :—

قال سيادته ، أنه من الضرورى فى عالمنا الحديث أن يكون لدينا وسائل جيدة للاتصال بين البلاد وبعضها ولذلك ينبغى أن نختار لغة أو أكثر من اللغات الاجنبية لنعلمها لمواطنينا لتحقيق هذا الغرض ، ويراعى فى اختيار اللغات الاجنبية التى تعلم الاهتمام ببعض العوامل التى من اهمها عدد الناس الذين يعرفون اللغة المراد تعليمها والسهولة النسبية فى دراستها وصلاحيتها للتعبير عن الافكار العقلية والخيالية وما يجرى فى الحياة اليومية .

وطرق التدريس المثلى لتعليم اللغات الاجنبية هى تأدية الغرض من تعلمها وافادة المتعلم ، والطريقة المباشرة مناسبة للاطفال الصغار أو لمن يستعملون اللغة على مستوى متواضع جدا ، أما هؤلاء الذين يستعملون اللغة على مستوى عال فانه من الضرورى لهم فهم أصول اللغة وتكوينها ووظيفتها فهما جليا .

ان لكل لغة طرقها الخاصة فى التفكير بها وضرورى جداً لمن يتعلم لغة أجنبية أن يفكر بها مباشرة ولا يلجأ للتفكير بها عن طريق النقل بالترجمة من لغته القومية .

أن الطفل الذى يعرف لغتين يعانى ضيقا شديدا من عدم معرفته لكليهما معرفة تامة ، فالتعليم الحق يحتم جادة للغة القومية أولا كى يتيسر للدارس التمكن من لغة أو لغات أخرى .

ان دراسة أى لغة أجنبية لا يتعارض بأى حال مع ولاء المواطن لثقافته القومية ، فهناك ملايين من الاندونيسيين يجيدون اللغة الهولندية ومع ذلك فهؤلاء أنفسهم هم الذين يقودون الثورة فى بلادهم ضد هولندا ، والانجليزى الذى لا يعرف غير لغة بلاده ليس أكثر وطنية من الهولندى الذى يعرف لغات متعددة .

وباستعراض ما دار من مناقشات وأحاديث حول موضوع تعليم اللغات الاجنبية استقر الرأى على دعوة عدد من رجال التعليم وغيرهم المعنيين باللغات الاجنبية للتحدث فى النقاط التى تبلورت أثناء المناقشات ، وفيما يلى أهم هذه النقاط :ـ

(ا) ما دمنا قد سلمنا بالحاجة الى تعليم لغات كثيرة لمقابلة احتيـاجات البـلاد فى نهضتنا الحاضرة فكيف يكون التخطيط لتحقيق هـــذا الغرض فى مرحلتى التعليم العام والتعليم الجامعى .

(ب) واذا اتفقنا على تعليم لغتـين أجنبيتين فى مرحلتى التعليم العــام (الاعدادى والثانوى) فكيف يكون اختيار اللغة الاولى . ؟ هل يترك الاختيار للطالب وكيف ؟ أم يكون الاختيار للدلو وعلى أى أساس ؟

(جـ) ما الهدف من تعليم اللغات الاجنبية فى مرحلتى التعليم العام . ؟ هل هو الثقافة العامة أم المهارة اللغوية ، وهل تحقق ثنائية اللغة الاجادة المطلوبة . ؟ أم تكون النتيجة انخفاض مستوى اللغتين .. ؟

(د) كيف ترتب اللغات الاجنبية التى تحتاج اليها البلاد .. ؟ واذا كنا نحس أن اللغة الانجليزية سوف تتجه اليها غالبية الطلاب فما هى اللغة الثانية للذين يختارون لغة أولى غير الانجليزية .. ؟

(هـ) ما الوسائل الفعالة لمعالجة الضعف الحالى فى اللغة الاجنبية . ؟

(و) ما الوسائل لرفع مستوى معلمى اللغات فى مرحلة اعـداد المعلمين وبالنسبة للمعلمين القائمين بالعمل . ؟

* * *

توصـــيات

هيئة التخطيط العليـا

بشأن : سياسة التعليم فى المدرسة الاعدادية

عقدت هيئة التخطيط العليا للتربية والتعليم ، ثلاث جلسات برياسة السيد الوزير للتربية والتعليم ، بتاريخ ١٩٦٣/١/٢٢ ، ١٩٦٣/١/٢٩ ، ١٩٦٣/٢/٥ — تناولت فيها موضوع « المدرسة الاعدادية » .

وفى ضوء مناقشات الهيئة للموضوع من مختلف نواحيه .

وفى ضوء زيارة الهيئة لبعض أنواع المدارس الاعدادية (الفنية والعملية والتجريبية) يوم ١٩٦٣/٢/٣ .

اتخذت الهيئة فى اجتماعها الاخير ، بتاريخ ١٩٦٣/٢/٥ **التوصيات الآتية** فى شأن سياسة التعيلم بالمرحلة الاعدادية : —

أولا : **يكون طابع المرحلة الاعدادية :**
مدرسة اعدادية موحدة ، تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلميـــة ، الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٥ ٪ — ٢٠ ٪) للمجالات العملية تتنوع وفقا لمختلف البيئات .

ثانيا : البدء بتحويل برامج الاعدادى التجارى والاعدادى العملى الى نوع المدرسة الاعدادية الحديثة المشار اليها بالبند السابق .

ثالثا : الاحتفاظ مؤقتا بالاعدادي الصناعي والزراعى ، فى حدود عدد المدارس والفصول القائمة حاليا .

رابعا : يكون القبول فى الاعدادى بأنواعه فى حدود النسب الحالية .

خامسا : ينظر فى تنظيم دراسات تكميلية للمتخلفين من المنتهين من المرحلة الابتدائيـــة مدتها عام دراسي واحـــد ، تجمع بين الثقافة العامة والتدريب على الحرف الصغيرة والصناعات المحلية ، ويكون ذلك كخطوة تدريجية نحو الارتفاع بمستوى الالزام .

سادسا : تقوم الوزارة باعداد برنامج تنفيذى انتقالى لتحقيق هذه المبادىء

أمين الهيئة
(حسن مصطفى)

يعتمد ،

رئيس الهيئة
(توقيع)
(السيد محمد يوسف)
وزير التربية والتعليم
١٩٦٣/٢/١٣

الى السيد مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى

رجاء الاحاطة ، واتخـــاذ ما يلزم نحو اعداد البرنامج التنفيـــذى والاستعدادات اللازمة والخطوات الانتقالية .

وكيل الوزارة المساعد لشئون التخطيط
(حسن مصطفى)
١٩٦٣/٢/١٤

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby
M. N. Râfat
R. Moāwad
M. K. Barakat
M. El-Bassuony
M. A. El-Ghannam

Secretary
M. El-Hadi Afifi

Executive Director
M. A. El-Naggar

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue   MAY 1963   Year XV

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.



Bibliotheca Alexandrina
05336167